

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными
возможностями здоровья

**Формирование монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью
(интеллектуальными нарушениями) на уроках ручного труда в 4 классе
образовательного учреждения**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
д.фил.н., профессор А.В. Кубасов

дата

подпись

Исполнитель:
Полякова Анастасия
Алексеевна,
обучающаяся БО-51 группы
заочного отделения

Подпись

Научный руководитель:
О.Ф. Коробкова,
к.п.н., доцент кафедры теории и
методики обучения лиц
с ограниченными возможностями

Подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА.....	9
1.1 Лингвистические аспекты понятия «устная монологическая речь»....	9
1.2 Характеристика особенностей речевого развития обучающихся с нарушением интеллекта.....	17
1.3 Характеристика связной речи у обучающихся с нарушением интеллекта.....	24
1.4 Анализ требований ФГОС для лиц с нарушением интеллекта к обучению монологической речи.....	27
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	32
2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента.....	32
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	35
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ РУЧНОГО ТРУДА В 4 КЛАССЕ.....	44
3.1 Организация и методика экспериментального обучения.....	44
3.2 Анализ результатов контрольного эксперимента.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 Ожидание образовательные результаты усвоения учащимися учебной программы по ручному труду к концу четвертого	

года обучения.....	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 Схемы урока ручного труда.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 Календарно-тематическое планирование по трудовому обучению в 4 классе образовательного учреждения, реализующего адаптированные основные общеобразовательные программы.....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 Конспект урока.....	80

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

На современном этапе развития школьного образования особенно остро встает проблема увеличения количества детей с определенными интеллектуальными нарушениями и соответственно проблема преодоления и предупреждения школьной дезадаптации у этой категории детей в виде низкой успеваемости и трудностей взаимоотношений ребенка с окружающими. Одной из главных задач обучения детей младшего школьного возраста с отклонениями в развитии является развитие их речи и речевого общения. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности ребенка с речевыми нарушениями [2, с. 127].

В первую очередь полноценная речь ребенка является средством повышения уровня его коммуникабельности, путь к развитию ребенка как личности, а также способ достижения его наилучшей социальной адаптации. Являясь средством планирования и регуляции человеческой деятельности, речь напрямую влияет и на формирование поведения детей, способствует более совершенному овладению ими профессионально-трудовых навыков, что также в значительной степени содействует жизненным успехам ребенка. В связи с этим речь является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом [8, с. 48].

Основная, коммуникативная, функция языка реализуется в связной речи. Связная монологическая речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их наблюдательности, восприятия и мышления [21, с. 74; 23, с. 65].

У детей с нормой речевого развития к моменту обучения ребенка в школе связная речь достигает довольно высокого уровня, что является достаточно важным для дальнейшего обучения и всестороннего развития его личности. Ведь успешность социальной адаптации и обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной, в том числе и монологической речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие задачи требуют достаточного уровня развития связной речи [25, с. 19].

Развитие монологической речи у младших школьников с нарушением интеллекта является необходимым в связи с наличием у этой категории детей общего речевого недоразвития. Недоразвитие или несформированность связной речи наблюдается у всех детей с нарушением интеллекта, что оказывает негативное влияние на их социализацию, обучение и развитие. Значительные трудности в овладении навыками связной речи дети с нарушением интеллекта испытывают в связи с недоразвитием у них основных компонентов языковой системы (грамматического, лексического, фонетико-фонематического строя) и недостаточной сформированностью звуковой (произносительной), смысловой (семантической) сторон речи. Дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью создает наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятие, внимание, память, воображение и др.) [25, с. 20; 33, с. 47].

В своих трудах тему развития монологической речи у младших школьников с нарушением интеллекта затрагивали Н.А. Головань, А.Г. Зикеев, Л.А. Долгова, А.Р. Лурия, О.А. Нечаева. Грубые недостатки речи у детей с нарушением интеллекта привлекали к себе внимание таких зарубежных исследователей, как Т. Симон, И.Е. Эскироль, Э. Сеген и др.

Большой вклад в анализ речи детей с нарушением интеллекта внесли такие исследователи, как М.Е. Хватцев, Р.И. Лалаева и др.

Но многие вопросы, непосредственно связанные с проблемами формирования и развития связной речи у младших школьников коррекционных школ, на сегодняшний день разработаны еще недостаточно. В специальной литературе отмечается явная недостаточность конкретных методических разработок в области работы по формированию монологической речи обучающихся с нарушением интеллекта на уроках ручного труда в 4 классе и теоретических рекомендаций, посвященных данной проблеме. Таким образом, в настоящее время проблема развития связной монологической речи у учащихся младших классов с умственной отсталостью является достаточно актуальной как в практическом, так и в теоретическом плане.

Проблема исследования. Развитие связной монологической речи у детей с умственной отсталостью, в том числе и на уроках ручного труда, является одним из условий эффективности их обучения в специальной коррекционной школе и залогом их дальнейшей социализации в обществе. Но, к сожалению, технология данного процесса остается недостаточно разработанной.

Решение данной проблемы обосновало **цель** нашего исследования: составить и экспериментально апробировать содержание работы по формированию монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью на уроках ручного труда в 4 классе.

В соответствии с целью перед нами стоял ряд **исследовательских задач**:

1. На основе теоретического анализа литературы, рассмотреть лингвистические аспекты понятия «устная монологическая речь», проанализировать особенности речевого развития обучающихся с нарушениями интеллекта и характеризовать особенности их связной речи.
2. Экспериментально изучить и проанализировать особенности развития монологической речи у учащихся с нарушением интеллекта.

3. Составить содержание и апробировать методы работы по формированию монологической речи у учащихся с умственной отсталостью на уроках ручного труда в 4 классе.

4. Изучить и проанализировать эффективность работы по формированию монологической речи у учащихся с умственной отсталостью на уроках ручного труда в 4 классе.

Гипотезы исследования.

1. Мы предполагаем, что у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в связной монологической речи наблюдается искажение, как внутреннего смыслового уровня, так и языкового уровня.

2. Использование специальных методов коррекционной работы по формированию связной монологической речи на уроках ручного труда в 4 классе повысит уровень сформированности связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

В соответствии с целью, гипотезами и задачами работы в ходе данного исследования применялись следующие **методы**:

Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, метод обобщения.

Эмпирические: констатирующий, формирующий и контрольный этапы исследования.

Интерпретационные: количественный и качественный анализ данных с помощью метода математической статистики.

Объект исследования.

Связная монологическая речь у учащихся с нарушением интеллекта.

Предмет исследования.

Процесс развития связной монологической речи у учащихся с нарушением интеллекта на уроках ручного труда в 4 классе.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволяют расширить и углубить научные представления о специфике работы по развитию связной монологической речи на уроках

ручного труда в 4 классе у учащихся младших классов с нарушением интеллекта.

Практическая значимость исследования заключается в поиске адекватных методов и средств работы, которые бы способствовали более эффективному формированию связной монологической речи на уроках ручного труда в 4 классе у учащихся младших классов с умственной отсталостью. Это позволит активизировать их учебную деятельность, увеличить коммуникативные возможности и как следствие будет способствовать их дальнейшей социализации.

Базой исследования явилось Государственное Казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Красногорская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». В исследовании принимали участие 15 учащихся 4 класса с умственной отсталостью.

ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1. Лингвистические аспекты понятия «устная монологическая речь»

С целью рассмотрения лингвистических аспектов понятия «устная монологическая речь» остановимся на краткой характеристике понятия «речь» и «речевая деятельность личности».

В своих трудах Фердинанд де Соссюр отмечал, что «речь представляет собой индивидуальный акт, реализующий языковую способность через посредство языка как социальной системы» [31, с. 42].

Под речевой деятельностью, согласно данным литературных источников, следует понимать поведение (деятельность) человека, в той или иной мере опосредованную знаками языка. В более узком смысле под речевой деятельностью подразумевается та деятельность, в ходе которой человек формирует речевое высказывание и использует его для достижения некоторой заранее поставленной перед собой цели. В связи с чем речевая деятельность человека является одним из наиболее важных и в то же время сложных видов деятельности по всем своим параметрам. Это связано с тем, что речевая деятельность по своей организации очень редко выступает в качестве законченного, самостоятельного акта деятельности. Обычно речевая деятельность включается как составная часть деятельности более высокого порядка [32, с. 53].

Речевое общение, по данным литературы, происходит в двух формах – устной и письменной, которые находятся в сложном единстве и занимают важное место в социально – речевой практике. В онтогенез устная речь

формируется в процессе естественного общения ребенка со взрослыми, которая становится особой самостоятельной формой его устного речевого общения. При этом в устной речи всегда сохраняются элементы связи с мимикой, жестом, практической ситуацией.

По данным А.А. Леонтьева [30, с. 127], устная речь может протекать в трех основных формах:

а) восклицание, которое нельзя считать подлинной речью, эта форма речи не является передачей какого-либо сообщения об отношении или событии с помощью кодов языка. Скорее это аффективные речевые реакции, непроизвольно возникающие в ответ на какое-либо неожиданное явление.

б) диалогическая речь в виде ответов на вопросы, а также разговор между собеседниками. Диалогическая речь по происхождению является первичной формой речи и имеет сугубо социальную направленность. Диалог опирается на общность ситуации, общность восприятия собеседников, а также знание предмета, о котором идет речь в диалоге. Основными чертами диалогической речи являются:

- эмоциональный контакт говорящих,
- воздействие говорящих друг на друга жестами, мимикой, тембром и интонацией голоса,
- ситуативность.

в) монологическая речь – самостоятельное развернутое высказывание, исходящее из внутреннего замысла. Монолог может протекать в виде рассказа или повествования.

К последним двум формам речи, как отмечает Т.Н. Ушаков [50, с. 92], относится понятие «связная речь», которая представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. От ее развития зависит полнота познания человеком окружающего мира, успешность обучения, становление сознания, а также развитие личности в целом. Связная речь неотделима от мыслей. В ней отражается логика мышления, умение осмысливать воспринимаемое и выражать его в четкой, логичной, правильной речи.

Многим авторами монологическая речь рассматривается в виде интерактивного взаимодействия, происходящего в процессе речевой коммуникации. Это взаимодействие осуществляется в различных видах человеческой деятельности с помощью невербальных и вербальных средств и направлено на достижение человеком конкретных коммуникативных целей [6, с. 164; 11, с. 79; 14, с. 47].

По определению Г.В. Роговой, монологическая речь представляет собой «форму устного связного высказывания, изложение мыслей одним лицом» [38, с. 54].

А. А. Леонтьев «связное высказывание» трактует в виде речи «одного человека, в течение относительно длительного времени излагающего свои мысли или последовательное связное изложение одним лицом системы знаний». Таким образом, автор подчеркивает связность, последовательность высказывания и его развернутость во времени [30, с. 112; 31, с. 74].

Монологическая речь, по мнению И.А. Зимней, является «связной речью одного лица, коммуникативная цель которой заключается в сообщении о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи. Он служит источником целенаправленной передачи информации» [18, с. 85].

Л.С. Выготский высказывается о монологической речи как высшей форме речи, развившейся исторически позднее, чем диалог. Специфика монологической речи автор усматривает в ее композиционной сложности, особой структурной организации, необходимости максимальной мобилизации слов [12, с. 217].

С.Л. Рубинштейн, развивая учение о связной речи, отмечает, что связная речь строится на умении раскрыть мысль в связном речевом построении. Сложность монологической речи автор объясняет потребностью «передать в речевом плане более или менее обширное речевое целое, предназначенное для постороннего слушателя и ему понятное» [43, с. 274].

К основным свойствам монологической речи И.А. Бубнова [5, с. 140; 7, с. 254] и А.Н. Гвоздев [13, с. 54] относят непрерывный и односторонний характер высказывания, логическую последовательность изложения, развернутость, произвольность, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, а также ограниченное употребление невербальных средств с целью передачи информации. Но монологическая речь сохраняет ряд признаков, которые присущи всем формам устной речи. По сравнению с диалогом, монологическая речь является более контекстной и излагается в более полной форме, с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных, в том числе сложных, синтаксических конструкций. Кроме того, монологическая речь зависит от того, какие задачи ставит перед собой говорящий и в какой вид контекстной деятельности включена его развернутая устная речь [54, с. 47].

А.А. Леонтьев, соединяя два понятия: «монолог» и «текст», ввел новое понятие - «текст монологической речи», выделяя в качестве основных его характеристик связность и цельность. Категория цельности автором соотнесена с смысловым, внутренним планом текста, тогда как категория связности характеризует внешний, языковой план. Цельность рассматривается автором в виде психологической категории, которая заключается в намерении говорящего человека реализовать задуманное по последовательному, продуманному, четкому плану. Такое намерение обеспечивается умением осуществлять два вида планирования:

- планирование всего рассказа как речевого целого;
- планирование каждого отдельного предложения, которое входит в состав текста.

Во внутренней речи цельность связного речевого сообщения выступает в виде некоего представления, являющегося абстрактным образом события или ситуации [30, с. 114; 31, с. 124].

Важной для понимания организации процесса связной речи является точка зрения А.Р. Лурии [34], который считает, что актуализация полной формы механизма порождения присуща только инициативной, самостоятельной монологической речи. В тех же случаях, когда имеется некая заданность лексико-грамматических или смысловых компонентов, актуализируются только отдельные его звенья.

С точки зрения психолингвистики, монологическая речь обладает многими признаками деятельности, имея свой предмет, вертикальную (внутреннюю) структуру, представленную операциями и действиями, горизонтальную (внешнюю) структуру и результат. В горизонтальной структуре монологической речи как деятельности согласно данным И.Н. Лебедевой [28] можно выделить три фазы, основа которых базируется на процессе индивидуализации:

1. Мотивационно-побудительная фаза. Мотивом к речевому или неречевому действию является побуждение. Только потребность выразить мысль средствами языка ведет к говорению.

2. Аналитико-синтетическая фаза, в процессе которой осуществляется реализация замысла высказывания, структурное оформление, обусловленное коммуникативной задачей и ситуацией общения.

3. Контрольно-исполнительская фаза, на этапе которой осуществляется внешнее оформление или проговаривание высказывания, его логическое построение в соответствии с замыслом, а также придание эмоционально-выразительной окрашенности речи.

Нужно также учитывать, как отмечает автор, тот факт, что монологическая речь также неотделима от условий, в которых она протекает.

В лингвистической литературе монологическая речь определяется в виде дискурса, на протяжении которого роль говорящего закреплена за одним и тем же лицом, а также как динамический процесс языковой деятельности, вписанный в социальный контекст. Взаимодействие говорящего и слушающего в процессе речевой коммуникации посредством монологической

речи обеспечивается ее информативностью и коммуникативно-прагматической направленностью, особая роль при этом отводится средствам дискурсивной просодии: темпоральности, паузации, интонационным контурам [3, с. 18; 4, с. 47].

С лингвистической точки зрения монологическая речь характеризуется полносоставностью предложений и развернутым изложением мыслей, а ее становление происходит в процессе речевого общения и на основе развития способности к мгновенному предвосхищению и выбору формы и содержания высказывания, к определению его языкового материала и выразительных средств, соответствующих собственному замыслу [6, с. 165].

В лингвистическом плане наиболее приемлемой является типология речи в функционально-смысловом аспекте, разработанная и представленная О.А. Нечаевой. Автор выделяет следующие типы устной монологической речи, или ее «функционально-смысловые» разновидности [7, с. 256]:

А) Монолог-описание – сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности. Оно представляет собой относительно развернутую словесную характеристику явления или предмета, отображение их основных качеств или свойств. Описывая что-нибудь или кого-нибудь, перечисляются присущие им свойства или признаки. Поэтому в описаниях много имен прилагательных и причастий.

Б) Монолог-сообщение (повествование, рассказ) – сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности. Это информация о развивающихся действиях и состояниях.

В) Монолог в виде элементарного рассуждения, которое является особым видом высказывания, отражающего причинно-следственную связь каких-либо фактов или явлений.

Устная монологическая речь может находиться в различных отношениях к практическому действию.

В зависимости от этого в литературе принято различать две формы устной монологической речи:

А) Драма, которая сближает устную монологическую речь с действием и диалогом.

Б) Эпос, который сближает устную монологическую речь с письменной речью: используются грамматически полные конструкции, сложные формы управления, не применяются внеязыковые маркеры.

В.К. Воробьева [9] указывает, что монологическая речь имеет следующие функции:

- информативную (в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий, состояний);
- эмоционально-оценочную (оценка событий, предметов, явлений, поступков);
- воздействующую (побуждение к действию или предотвращение действия).

Основные функции монологической речи, как отмечает Л.С. Выготский [11], реализуются в соответствующих видах. Так, информативная функция реализуется в описании или повествовании, воздействующая функция – в рассуждении, а оценочная – во всех трех видах. Для каждой из перечисленных выше функций монологической речи характерны свои языковые средства выражения и особые психологические стимулы.

Особенности устной монологической речи обуславливаются по данным Л.З. Запека [16] следующими ее характеристиками:

1. Целенаправленностью. Она проявляется в том, что у говорящего всегда есть определенная цель – решить определенную речевую задачу, направленную на собеседника. В основе целенаправленности лежит желание (осознаваемое или нет) изменить поведение собеседника в желаемом направлении.

2. Логичностью высказывания, которое обеспечивается рядом мыслей, фактов, связанных внутренне за счет смысла и содержания. Это качество проявляется в уточнении мысли, дополнении к ней, пояснении ее, обосновании и т. п.

3.Связностью как последовательностью изложения, обеспечиваемой внешними специальными средствами языка. Каждый уровень высказывания имеет свои средства связности.

4.Относительной завершенностью в содержательном, тематическом плане.

5. Продуктивностью. Любое высказывание уровня сверхфразового единства практически всегда является новым (если это не цитата).

6. Непрерывностью, что заключается в отсутствии ненужных пауз, а также осмысленной синтагматичностью высказывания.

8. Выразительностью, что выражается в наличии логических ударений, интонации, мимики, жестов и т.п.

При этом, как отмечает Л.В. Кузнецова [26], монологическая речь может носить репродуктивный и продуктивный характер. Репродуктивный уровень монологической речи не предполагает творчества и самостоятельности со стороны личности, как в выборе языковых средств, так и в определении содержания своего высказывания, оно создается как бы извне. Продуктивный же уровень монологической речи характеризуется полной самостоятельностью построения и отбора высказывания, а также творческим подходом к его оформлению с наличием оценки происходящего со стороны говорящего.

П.А. Леонтьев особо выделяет такие качества монологической речи, как: относительная развернутость, большая произвольная развернутость и программированность. По мнению автора обычно «говорящий планирует или программирует не только каждое отдельное высказывание, но и... весь монолог как целое» [31, с. 112].

Таким образом, можно подытожить: связная монологическая речь представляет собой одну из наиболее сложных форм речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Монологическая речь всегда маркирована коммуникативными целями и задачей говорящего человека. Коммуникативность является основополагающим фактором, который обеспечивает адекватность общения личности на логико-семантическом уровне. Овладение правилами генерации связного и цельного монологического сообщения предполагает сформированность у личности всех уровней речевого механизма: мотивационно-побудительного, ориентировочно-исследовательского и исполнительного.

Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: она помогает человеку устанавливать связи с окружающими его людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития личности. От связной речи напрямую зависит успешность обучения, становление сознания, полнота познания окружающего мира, а также развитие личности в целом.

1.2. Характеристика особенностей речевого развития обучающихся с нарушениями интеллекта

Одной из основных характеристик общего развития ребенка является формирование и развитие речи. Нормально развивающийся ребенок обладает хорошими способностями к овладению речью [26, с. 47]. В целом в развитии детской речи выделяют три этапа.

Первый – доречевой (от 2 до 11 месяцев) этап, важными моментами в этом периоде являются гуление (до 5 месяцев) и лепет ребенка.

Второй этап характеризуется первичным овладением языком (от 11 месяцев до 1 года 7-8 месяцев).

Третий этап характеризуется овладением грамматической структурой языка (заканчивается к 3 годам).

Далее происходит увеличение количества и совершенствование используемых ребенком грамматических форм [29, с. 57].

Чтобы речевое развитие ребенка было нормальным необходимо, чтобы у него был сформирован артикуляционный аппарат, был сохранен слух, а кора головного мозга достигла определенной зрелости.

Проблема формирования речи у умственно отсталых детей является одной из центральных в специальной педагогике и психологии. Она привлекала и привлекает к себе внимание многих отечественных и зарубежных исследователей. Некоторые особенности формирования речевых навыков на разных этапах становления речи ребенка, которые отразились в работах психолингвистов, дают возможность проследить своеобразие отклонений и аномалий, характерных для речевого развития детей с нарушением интеллекта [17, с. 141].

Затруднения в психическом развитии детей с нарушением интеллекта обусловлены особенностями развития их высшей нервной деятельности в виде слабости процессов возбуждения и торможения, замедленного формирования условных связей, тугоподвижности нервных процессов, нарушения взаимодействия первой и второй сигнальных систем и т.п. В большинстве случаев интеллектуальные нарушения являются следствием органического поражения ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Его негативное влияние имеет системный характер, когда в патологический процесс вовлечены все стороны психофизического развития ребенка:

- моторно-двигательная, мотивационно-потребностная, социально-личностная и эмоционально-волевая сферы,
- когнитивные процессы в виде восприятия, мышления, деятельности, речи и поведения.

Последствием поражения ЦНС является задержка сроков возникновения и незавершенности возрастных психологических новообразований и, главное, неравномерность, нарушение целостности психофизического развития ребенка. Все это, в свою очередь, затрудняет включение ребенка в освоение культурных и социальных достижений общечеловеческого опыта традиционным путем [27; 39, с. 47].

В международной классификации болезней (МКБ-10) выделено четыре степени умственной отсталости: легкая (IQ - 69-50) , умеренная (IQ - 50-35), тяжелая (IQ – 34-20), глубокая (IQ<20) [35, с. 2].

Наиболее часто у лиц с умственной отсталостью наблюдается олигофрения, которая в зависимости от недостаточности интеллекта специалистами делится на:

- идиотию – тяжелая форма;
- имбецильность – менее тяжелая форма;
- дебильность – относительно легкая форма.

При диагнозе «идиотия» наблюдается резкое нарушение психического и физического развития, проявляются эндокринные расстройства, уродства в строении черепа и скелета. Речевое развитие при глубоких формах идиотии состоит в произнесении отдельных звуков или произнесения ограниченного числа слов с их искажением. В поведении таких детей наблюдаются резкие отклонения от нормы. При имбецильности также наблюдаются нарушения в психическом и физическом развитии ребенка. Дети с этим диагнозом владеют элементами речи, но запас слов у них очень мал, а произношение слов неправильное. При диагнозе «дебильность» наблюдается более легкая степень умственного недоразвития и незначительные отклонения в физическом развитии. Дети, имеющие данное нарушение в интеллекте, владеют речью, а двигательные нарушения компенсируются настолько, что не мешают в дальнейшем им включаться в трудовую деятельность. Особенность этих детей проявляется в недоразвитии мышления.

В связи с тем, что дети с диагнозом «дебильность» составляют основную массу учащихся школ, реализующих АООП, рассматривать развитие речи у детей с нарушением интеллекта будем именно на примере таких детей. Развитие ребенка с легкой умственной отсталостью, хотя и происходит на дефектной основе и характеризуется замедленностью, наличием отклонений от нормального развития, тем не менее, представляет собой поступательный процесс, приносящий качественные изменения в познавательную деятельность детей и их личностную сферу, что дает основания для оптимистического прогноза [46, с. 11].

Многоаспектное изучение речевой деятельности, предпринятое профессором В.Г. Петровой и большим числом других исследователей: Н.В. Тарасенко, С.А. Гончаренко, Т.А. Процко и др., в последние годы значительно расширило и обогатило сведения о характере нарушений устной и письменной речи у детей с нарушением интеллектуального развития.

Одним из основных проявлений нарушения речи у детей с нарушением интеллекта является запаздывание формирования всех этапов их речевой деятельности. Аномалия общего психического развития ребенка с нарушением интеллекта задерживает процесс его активного освоения окружающего мира. Это проявляется в том, что дети с нарушением интеллекта довольно длительное время самостоятельно не вступают в речевой контакт, у них наблюдается несогласованность между всеми видами деятельности и речью, таким детям очень трудно подчинять свои действия словесным инструкциям.

Известно, что у детей с умственной недостаточностью отмечается общее недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением всех ее сторон: звуковой, грамматической, смысловой, а также бедностью и ограниченностью словаря. Уже на первом году жизни у ребенка с нарушением интеллекта, наблюдается позднее появление или отсутствие лепет. Это происходит вследствие недоразвития фонематического слуха, что является следствием аномалии в общем развитии. У детей с нарушением интеллекта отмечается

несформированность слухового внимания и восприятия, фонематического слуха, а также артикуляционного аппарата. Дети с нарушением интеллекта усваивают отдельные слова по подражанию. Из-за нарушения коркового анализа и синтеза, в пределах слухового и речедвигательного анализатора, дети с нарушением интеллекта с трудом овладевают произносительной стороной речи. Дальнейшее речевое развитие у таких детей протекает замедленно и отличается особым своеобразием, поэтому к обучению в школе такие дети оказываются зачастую неподготовленными [36, с. 46; 37, с. 5; 40, с. 57].

У ребенка с нарушением интеллекта к семи годам темп развития речи замедлен, а речевая активность недостаточна. У такого ребенка слабо развита разговорно-бытовая речь, что затрудняет его общение с взрослыми людьми. Он редко принимает участие в беседах, на задаваемые вопросы отвечает односложно и зачастую не правильно. Зачастую, речь детей с нарушением интеллекта маловыразительна, монотонна, лишена тонких и сложных эмоциональных оттенков, в одних случаях бывает замедленной, в других – ускоренной.

У детей с интеллектуальным нарушением наблюдается бедность словарного запаса, неточность употребление слов, трудности актуализации словаря, пассивный словарь преобладает над активным, поэтому происходит нарушение процесса организация семантических полей. Дети с нарушением интеллекта не знают названия многих предметов, части предметов, в их словаре преобладают существительные с конкретным значением, нет слов, носящих обобщающий характер, мало прилагательные, наречия, наблюдаются замены слов по семантическому сходству [36, с. 46; 37, с. 5; 44, с. 12].

Так, например, по данным М.П. Феофанова, ребенку 5-6 лет с нормальным интеллектом уже хорошо известны 22 предлога, которые он адекватно использует в речи. В то же время число предлогов, употребляемых умственно отсталыми детьми в 8-9 лет равно только девяти [49, с. 152].

В своих исследованиях Л.А. Зайцева [15] показала, что умственно отсталые школьники при характеристике свойств и качества предметов используют одни и те же прилагательные, обозначающие их признаки, не изменяя их по степеням сравнения, не сочетая с наречиями меры и степени, не образуя отвлеченных имен существительных и форм субъективной оценки. Недостаточность словарного запаса приводит к неточному выражению мыслей, чувств, делает разговорную речь примитивной, шаблонной.

С.Ю. Ильина [19] указывает на то, что у учащихся с нарушением интеллект более половины воспроизводимых ими имен прилагательных приходится на группу слов в 10-15 единиц. В результате этого образуется так называемый «дежурный» словарь, который употребляется ребенком в различных ситуациях, заменяя другие, более точные характеристики. Вместе с тем использование дополнительных стимулов (картинок, вопросов или реплики педагога) может помочь учащимся вспомнить нужное слово, поскольку оно имеется в их лексическом запасе. Дефекты грамматического строя, лексики, произношения, неумение связно излагать мысли затрудняют процесс обучения ребенка с нарушением интеллекта.

При объяснении причин, которые обуславливают замедленное речевое развитие у детей с нарушениями интеллекта, следует понимать, что, прежде всего, для этих детей характерно общее недоразвитие всей психики в целом, приводящее к значительным изменениям и задержкам в умственном развитии. Ряд исследователей считают, что замедленное овладение речью в значительной мере является следствием присущей им ограниченности социальных и вербальных контактов. Определенную роль также играет нарушение вербальной памяти у детей с отклонением в интеллектуальном развитии [45, с. 152; 55, с. 184].

У умственно отсталых школьников нарушена и диалогическая и монологическая речь. Эти дети с трудом вступают в разговор, не всегда адекватно реагируют на обращенные к ним реплики, они затрудняются в переключении с позиции слушающего на позицию говорящего, и наоборот: не

выражают заинтересованность в получении информации. При монологической речи у детей с нарушением интеллекта прослеживаются: искажение логики и последовательности высказывания, фрагментарность, соскальзывание с темы, которое ведет к образованию побочных ассоциаций, бедность и шаблонность лексического строя, наличие черт, которые присущи ситуативной речи [36, с. 46; 37, с. 5; 44, с. 12].

Подводя итог вышесказанному о своеобразии речевого развития детей с интеллектуальными нарушениями, резюмируем, что ряд исследователей (А.К. Аксенова, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова и др.) выделяют ряд специфических отклонений и аномалий речевого онтогенеза, которые свойственны данной группе детей. У детей с нарушением интеллекта отмечаются:

1. Нарушения фонетической стороны речи в виде нарушения артикуляторно – сложных звуков.

2. Нарушения лексико – грамматической стороны речи в виде бедности словарного запаса, неточности употребления слов, трудности актуализации словаря, преобладания пассивного словаря над активным, нарушения процесса организации семантических полей.

Несформированность грамматической стороны речи проявляется в трудностях выполнения многих заданий, в аграмматизме, требующих грамматических обобщений, выявляются смешения предлогов, искажения в употреблении падежей, неправильные согласования числительного и существительного, прилагательного и существительного и т.п. Затруднения в речевом развитии ребенка с нарушением интеллекта напрямую связано с патологией при использовании речи, как вербальной функции и регулятора поведения. Нарушение развития речи препятствует полноценному общению ребенка с окружающими людьми, приводит к его речевой замкнутости и неуверенности в себе. Поэтому своевременное преодоление нарушений речи является залогом успешного обучения детей с нарушением интеллекта по всем учебным предметам.

1.3. Характеристика связной речи у обучающихся с нарушением интеллекта

Связная речь представляет собой наиболее сложная форма речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения, что осуществляется в диалоге и монологе. Связная речь включает в себя совокупность сложных постепенно формирующихся операций, умений, навыков, которые обеспечивают усвоение языка и его использование в целях общения. Развитие диалога и монолога, как отдельных форм связной речи, играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию его речи.

В связи с тем, что у детей с умственно отсталостью нарушение речи носит системный характер, то их связная речь, как сложная форма речевой деятельности формируется с некоторыми отличительными особенностями. Недостатки формирования связной речи у детей с интеллектуальными нарушениями обусловлены непониманием такими детьми логики событий, нарушением становления временных связей, а также соскальзыванием с темы и быстрой истощаемостью мотивов ребенка к речи.

Развитие связной речи у детей с нарушением интеллекта, как и развитие других ее компонентов, отличается характерными качественными особенностями и осуществляется достаточно замедленными темпами. У таких детей отмечается долгая задержка на этапе вопросно-ответной формы речи и на ситуативной речи. Даже при условии коррекционной помощи переход к самостоятельному высказыванию у детей с задержкой интеллектуального развития протекает длительное время и может задерживаться даже в старшем звене обучения коррекционной школы [36, с. 46; 37, с. 5; 44, с. 12].

Причинами нарушения формирования связной речи у детей с нарушением интеллектуального развития являются, прежде всего, недостаточная сформированность монолога и диалога. Причем диалог в онтогенетическом плане появляется раньше монолога и предшествует появлению монологической речи, подготавливая к ее развитию. Поэтому именно сформированность диалога напрямую влияет на дальнейшее нормальное развитие связной речи ребенка. Другая причина нарушения формирования связной речи при нарушении интеллектуального развития заключается в том, что речевая активность таких детей довольно слабая и имеет свойство очень быстро истощаться. Из-за недостаточного развития волевых процессов детям с нарушением интеллектуального развития бывает сложно контролировать и правильно выстраивать самостоятельное высказывание, а в процессе монологической речи отсутствует внешняя стимуляция. Развитие и конкретизация рассказа осуществляется самим ребенком, поэтому нередко интерес к теме высказывания может резко меняться, вследствие чего наблюдается изменение и характер связного высказывания. Получается, что мотивация оказывает влияние на характер связной речи детей.

Особенно трудной для ребенка с нарушением интеллекта является контекстная форма речи. Ситуативная же речь с опорой на конкретную ситуацию или наглядность осуществляется детьми этой категории легче. Интеллектуальная патология, отсутствие посторонней стимуляции и некачественное овладение диалогом приводит к недостаточному формированию монологической связной речи. Особенности связных высказываний у детей с умственными нарушениями во многом определяются и характером заданий, а также формой связных высказываний.

Пересказ детей с нарушением интеллектуального развития имеет ряд своих особенностей: ребенок может часто пропускать многие важные элементы рассказа, передавать содержание несколько упрощенно, не понимать причинно-следственные, временные, пространственные отношения. Ребенок

может добавлять различные детали, события, которых нет в начальном варианте текста на основе каких-либо своих ассоциаций или каких-либо неточных представлений [36, с. 49; 37, с. 5; 44, с. 15].

В рассказе детей с умственными нарушениями по серии сюжетных картинок количество слов варьирует и составляет в 2,5 раза больше, чем в рассказах на заданную тему. Это можно объяснить тем, что серия сюжетных картинок определяет последовательность изображенных на них событий, динамику этих событий, соответственно детям легче ориентироваться в происходящих на наглядном материале событиях и излагать их в собственной речи.

Таким образом, у детей с умственной отсталостью вследствие интеллектуального недоразвития обнаруживается недоразвитие связной речи, которое носит системный характер. Страдают все компоненты речи ребенка. Отставание в речевом развитии начинается еще на невербальном уровне на ранних этапах развития, дальше можно заметить как качественные, так и количественные особенности развития связной речи. Страдают легкие ее формы, такие как диалог, вследствие чего не формируются и более сложные, такие как монологическая речь, которая имеет свои качественные особенности.

Несформированность связной речи отмечается у всех детей с интеллектуальной недостаточностью и оказывает достаточно негативное влияние на развитие, обучение и социализацию ребенка с интеллектуальными нарушениями развития. Но своевременная и целенаправленная работа по развитию связной речи у ребенка будет способствовать развитию его мыслительной деятельности, более легкому усвоению школьной программы, а также улучшению межличностного общения и социальной адаптации детей – учеников специальной коррекционной школы.

1.4. Анализ требований ФГОС для лиц с нарушением интеллекта к обучению монологической речи

Основополагающим законодательным актом, регулирующим процесс образования детей с задержкой умственного развития в РФ, является Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [51], регламентирующий право детей этой категории на образование и обязывающий создавать без дискриминации необходимые условия для получения качественного образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации. В связи с этим разработан стандарт – ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [41].

ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью [42] подразумевает два уровня усвоения программного содержания: минимальный и достаточный. В данном ФГОС, в частности, сказано: «Минимальный уровень является обязательным для большинства обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вместе с тем, отсутствие достижения этого уровня отдельными обучающимися по отдельным предметам не является препятствием к продолжению образования по варианту программы». Соответственно, для обучающихся с умственной отсталостью, осваивающих первый вариант адаптированной программы, предусмотрена возможность освоения некоторых дисциплин (перечень и количество которых оговорено в соответствующем локальном акте образовательного учреждения) по индивидуальному плану [20, с. 40].

Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с нарушением интеллекта разработана в соответствии с требованиями ФГОС обучающихся с умственной отсталостью,

предъявляемыми к структуре, условиям реализации и планируемым результатам освоения адаптированной программы [22].

В основу разработки адаптированной программы для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) заложены дифференцированный и деятельностный подходы. Дифференцированный подход к построению адаптированной программы для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предполагает учет особых образовательных потребностей таких детей, которые проявляются в неоднородности возможностей к освоению содержания образования. Деятельностный подход основывается на теоретических положениях отечественной психологии, которые раскрывают основные закономерности и структуру образования детей с учетом специфики развития личности каждого обучающегося с нарушением интеллекта [20, с. 41].

Целью реализации адаптированной образовательной программы обучающихся с нарушением интеллекта является формирование у них общей культуры, которая обеспечивает разностороннее развитие их личности (интеллектуальное, социально-личностное, эстетическое, нравственное, физическое) в соответствии с принятыми в обществе и семье социокультурными и нравственными ценностями, а также овладение учебной деятельностью.

Рабочие программы для (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида разработаны на основе

- Закона Российской Федерации «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ;

- «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида подготовительный, 1-4 классы», под редакцией В.В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2013г.;

- Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида, 5-9 классы, сборник 1, под редакцией В.В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2013г.;

- Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида, 5-9 классы, сборник 2, под редакцией В.В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2014г.;

- методических материалов, используемых при организации образовательного процесса с учащимися с умственной отсталостью:

- Трудовое обучение в специальных (коррекционных) школах VIII вида под ред. А.М. Щербаковой ИКП РАО 2001 г.;

- Учебного плана школы VIII на текущий учебный год.

Учебные программы определяют содержание образования детей с нарушением интеллекта по отдельным предметам и последовательность его прохождения по годам их обучения. Эти программы учитывают особенности познавательной деятельности детей с нарушением интеллекта, уровень их речевого развития, и направлены на всестороннее развитие личности каждого ребенка, способствуют умственному развитию детей, обеспечивают их трудовое, нравственное, гражданское, физическое и эстетическое воспитание. Программы содержат материал, который оказывает помощь учащимся в достижении того уровня общеобразовательных знаний, умений и навыков, который им необходим для социальной адаптации [10; 47, с. 11].

Таким образом, внедрение ФГОС образования детей с нарушением интеллекта имеет свои особенности в связи с требованием к индивидуализации образования, учитывающего специфические образовательные потребности данной категории обучающихся.

Выводы по главе 1

В данной главе мы рассмотрели лингвистические и психолого-педагогические основы устной монологической речи у обучающихся с нарушениями интеллекта.

На основе анализа литературных данных мы выяснили, что связная речь – это наиболее сложная форма речевой деятельности. От ее развития зависит полнота познания окружающего мира, успешность обучения в школе, становление сознания и развитие личности в целом.

Умственная отсталость – это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это недоразвитие, при котором страдает не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Учеными продемонстрированы несоответствие норме речевого развития у ребенка с интеллектуальным нарушением уже на первом году жизни и невозможностью преодоления признаков речевой патологии до момента окончания им школьного возраста. Речевое развитие у детей данной категории запаздывает и характеризуется рядом отклонений, которые проявляются в фонетической, лексической, синтаксической и грамматической сторон речи.

Дети с нарушением интеллекта из-за недоразвития у них интеллектуальной деятельности испытывают достаточно большие трудности при овладении связной речью, их речь запаздывает в своем развитии и имеет ряд особенностей. Нарушения речи у детей с нарушением интеллекта разнообразны по уровню, механизмам, проявлениям, носят системный характер, так как нарушенными оказываются все компоненты речи, такие как лексико-грамматический строй, фонематический слух, звукопроизношение и связная речь. Становление связной речи у детей с нарушением интеллекта осуществляется достаточно замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями. При этом страдают как более легкие ее формы, такие как диалог, а вследствие этого и более сложные, такие как монологическая речь.

Анализ требований ФГОС для лиц с нарушением интеллекта к обучению монологической речи показал, что программы по обучению этой категории детей должны учитывать особенности познавательной

деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями, уровень их речевого развития. Они должны быть направлены на всестороннее развитие личности учащихся, способствовать их умственному развитию, обеспечивать гражданское, нравственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание, обеспечивать получение знаний, умений и навыков, который им необходим для социальной адаптации.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

В процессе проведения исследования нами была выдвинута гипотеза о том, что в связной монологической речи учащихся с умственной отсталостью будет обнаружено искажение, как внутреннего смыслового уровня, так и языкового уровня. С целью проверки гипотезы нами было организовано и проведено исследование особенностей развития монологической речи у обучающихся на базе Государственного Казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Красногорская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». В исследовании принимали участие 15 учащихся 4 класса с диагнозом «умственная отсталость».

Констатирующее исследование проводилось с 2016 по 2017 года.

Цель констатирующего этапа исследования: выявление степени развития монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью (нарушением интеллекта).

Задачи:

1. Подготовка к диагностическому исследованию (информирование участников образовательных отношений, подготовка развивающей предметно-пространственной среды и т.п.).

2. Диагностика детей, вошедших в экспериментальную группу с целью выявления степени сформированности связной монологической речи.

3. Сравнительный анализ результатов констатирующего этапа исследования, формулирование выводов, значимых для организации дальнейшего проведения исследования в рамках исследуемой проблемы.

Для этого были использованы и адаптированы методики, описанные в работах Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, и Т.Б. Филичевой [49]

Наглядный материал для обследования был подобран в соответствии с возрастом испытуемых, их индивидуальными возможностями и способностями.

Испытуемым предлагалось выполнить следующие задания:

1. Составление связного рассказа по серии сюжетных картин «На мостике».

Целью данного задания являлось выявление у ребенка умения составлять рассказ по серии сюжетных картин, где события развиваются в определенной последовательности.

Инструкция к выполнению задания:

Необходимо подобрать серию из 2-4 картинок по определенной теме и разложить их перед ребенком, проинформировав коротко последовательность событий. Затем необходимо перемешать карточки и предложить ребенку еще раз самому разложить их в нужной последовательности, ответив на вопросы по их содержанию, а также попробовать рассказать об изображенном событии с самого начала.

2. Составление связного рассказа по серии сюжетных картин «Девочка и ежик».

Целью данного задания являлось выявление у ребенка умения составлять связное высказывание повествовательного типа по нескольким сюжетным картинкам.

Инструкция к выполнению задания:

Необходимо подобрать серию из 3 картинок по заданной теме, разложив затем их перед ребенком и объяснив коротко последовательность событий. Ребенку предлагается рассмотреть картинки, затем рассказать самостоятельно

об изображенных на них событиях. В случае затруднения ребенку оказывалась стимульная помощь.

3. Составление связного рассказа по сюжетной картине «На огороде».

Целью данного задания являлось выявление у ребенка умения составлять рассказ по сюжетной картине, где закономерность развития событий не задана.

Инструкция к выполнению задания:

Необходимо подобрать сюжетную картину по определенной теме. Вначале ребенку предлагается рассмотреть картину, ответить на вопросы по ее содержанию и попробовать рассказать об изображенном событии. После этого ребенку предлагается рассказать о содержании сюжетной картины.

4. Пересказ отрывка из рассказа «Кыш!» Я. Тайца.

Целью данного задания являлось выявление у ребенка умения строить связное высказывание по литературному образцу, пересказывать, сохраняя последовательность событий.

Инструкция к выполнению задания:

Необходимо прочитать детям отрывок из рассказа. Затем провести словарную работу; выяснить, какие слова и выражения не понятны детям; предложить ответить на вопросы; выяснить смысл рассказа (почему же куры не хотели идти к Наде?). Затем необходимо прочитать текст еще раз и предложить детям пересказать его.

Полученные результаты обследования каждого ребенка оценивались путем анализа по следующим критериям:

1. Анализ предложений. Количество слов в предложении (использование различных частей речи).

2. Анализ текстов.

- количество простых распространенных предложений;
- количество простых нераспространенных предложений;
- количество сложноподчиненных предложений;
- количество сложносочиненных предложений.

3. Пересказ текста.

- понимание содержания текста;
- полнота содержания текста;
- синтаксическая структура предложений;
- логическая последовательность;
- объем пересказа.

Обследование детей экспериментальной группы проводилась на индивидуальных занятиях. Работа начиналась с установления контакта с испытуемыми. Далее объяснялась инструкция, после чего ребенок выполнял данное задание.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В процессе проведенного нами констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования по выявлению степени развития монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью (нарушением интеллекта) были получены следующие результаты. При выполнении первого и второго задания, где требовалось составить рассказ по серии сюжетных картин, после их предъявления все участвующие в эксперименте дети с удовольствием рассматривали картинки, показывали изображенные на них предметы и действующих лиц, отвечали на заданные им вопросы. После этого дети раскладывали в нужной последовательности предложенные им картинки, пытаясь составить рассказ.

Большинство детей справились с первым заданием без особых затруднений. Некоторые дети кроме рассказа по серии сюжетных картин попытались составить продолжение изображенной на картинках истории. Некоторые из них, наоборот, не проявили интереса к предложенному им

заданию, так как его выполнение вызвало у детей ряд затруднений, а их рассказы сводились к называнию отдельных предметов и действующих лиц, изображенных на предложенных им картинках. Несколько детей в процессе выполнения первого задания нуждались в стимулирующей помощи в виде дополнительных вопросов по содержанию изображенного на картинках события. После оказанной детям стимулирующей помощи они составляли рассказ.

Выполнение второго задания также больших затруднений у детей не вызвало. Некоторым детям понадобилась дополнительная помощь в виде вопросов и опорных слов. После помощи педагога дети составляли рассказ. Но двое детей не смогли составить связный рассказ даже после дополнительных вопросов и стимульной помощи. Их рассказы состояли из 2-3 простых предложений, которые синтаксически не были связаны и грамматически не оформлены.

Наибольшие трудности у детей экспериментальной группы вызвало третье задание, в котором необходимо было составить рассказ по сюжетной картине. Выполнение этого задания требовало от детей умения составлять связный рассказ по одной картине, домысливая, что происходило до изображенного момента и после. Так как в отличие от серии сюжетных картин, где видно развитие события, на сюжетной картине изображена одномоментная ситуация всего происшедшего, то это очень затрудняло составлению детьми рассказа. В связи с этим большинство испытуемых не смогли самостоятельно выполнить третье задание, и только с помощью стимулирующей помощи в виде вопросов по содержанию сюжета это задание было выполнено.

Без оказанной педагогом помощи дети составляли не связанные друг с другом по смыслу предложения, описывая при этом только отдельные детали, предметы и действующих лиц, изображенных на предложенной к анализу картине.

Четвертое задание в виде пересказа текста также вызвало у большинства детей ряд затруднений. Только трое детей из 15 справились с данным заданием и то только с помощью дополнительно заданных педагогом вопросов. Остальным детям пересказ текста давался с большим трудом. Двое детей смогли передать только первую часть текста (его завязку), а продолжить пересказ дальше так и не смогли. Рассказам остальных детей были свойственны длительные паузы и повторы. Они пересказывали тихо и невыразительно. Отвечая, дети волновались, были достаточно напряжены, забывали текст. После дополнительных вопросов педагога и подсказок отвечали односложными ответами, не могли продолжить пересказ.

Таким образом, дети экспериментальной группы справились с первыми двумя заданиями, где требовалось составить рассказ по серии сюжетных картин, которые демонстрировали последовательность развития того или иного события, что облегчало составление рассказа детьми. Выполнение третьего задания в виде составления рассказа по сюжетной картине вызывало у детей массу затруднений. Анализ полученных в процессе проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы результатов показал, что в рассказах многих детей предложения не согласуются друг с другом, из-за чего теряется общий смысл рассказа. А большинство предложений составлены вообще неправильно, они неполные, во многих из предложений были пропущены главные смысловые единицы. Эти задания показали, что испытуемые при составлении рассказа в основном используют, простые наиболее распространенные предложения, длина которых составляла в основном 3-4 (реже 5-6) слова (табл. 1). Процент употребления сложных предложений у этих детей очень мал.

Сравнение результатов, полученных в процессе выполнения 1-го, 2-го и 3-го задания показало, что дети экспериментальной группы использовали в 86,7% простые распространенные предложения (рис. 1), 53,3% детей – использовали простые нераспространенные предложения. Только 40% детей

использовали сложносочиненные предложения, а сложноподчиненные не встречались в рассказах детей вообще.

Таблица 1

Анализ предложений (по результатам трех заданий) у детей экспериментальной группы

№ п/п	Ф. И. ребенка	употребление простых предложений		употребление сложных предложений		Употребление различных частей речи при составлении предложений							К-во слов в предл.
		Распростр	Нераспр	Слож. соч	Слож. подч	Сущ. еств. ит.	Прилагат.	Глагол	наречие	местоим.	предлог	союз	
1	Женя В.	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	и, а	3-6
2	Наташа Ф.	+	-	-	-	+	-	+	-	+	+	-	2-3
3	Сережа С.	+	-	-	-	+	-	+	-	+	+	-	2-3
4	Надя М.	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	и, а	4-6
5	Таня К.	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	1-2
6	Слава И.	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	и, а	3-7
7	Алеша В.	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	и, а	3-6
8	Наташа Д.	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	1-2
9	Миша С.	+	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	2-4
10	Настя К.	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	2-3
11	Саша О.	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-	3-5
12	Максим К	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-	3-4
13	Паша Г.	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	и, а	3-7
14	Володя И.	+	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	2-4
15	Карина В.	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	и, а	3-6
	Всего	13	8	6	0	15	6	15	0	9	11	6	
	% (n=15)	86,7	53,3	40	0	100	40	100	0	60	73,3	40	

При составлении рассказов по серии сюжетных картинок дети экспериментальной группы употребляли в основном имена существительные (100%), глаголы (100%) и местоимения (60%), а имена прилагательные присутствовали в рассказах только у 40% испытуемых детей, союзы присутствовали также у 40% детей. Причем чаще всего встречались союзы и, но, а. Предлогами пользовались 73,3% испытуемых, а наречия дети не использовали вовсе.

Во многих рассказах детей экспериментальной группы была нарушена логическая последовательность повествования, хотя сюжетные картинки дети раскладывали правильно, замечая при этом развитие изображенных на предложенных к анализу картинках действий. Словесное оформление рассказов детей было несовершенно и имело многие черты, обычно присущие ситуативной речи. При этом наблюдается бедный словарь, а в рассказах наблюдалось многократное повторение одних и тех же слов. Кроме того, в рассказах большинства детей часто встречались неадекватные замены имен существительных личными и указательными местоимениями. В рассказах наблюдалась несогласованность между предложениями и нарушение структуры всего текста повествования в виде разрывов, пропусков слов, отсутствия связующих элементов предложения. Рассказы детей отличались краткостью и сжатостью изложения, очень часто они состояли из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, а вместо активного развертывания сюжета в них наблюдалось обычное перечисление отдельных элементов ситуации, что наблюдалось при выполнении третьего задания, где детям приходилось домысливать, что происходило до и после изображенного события.

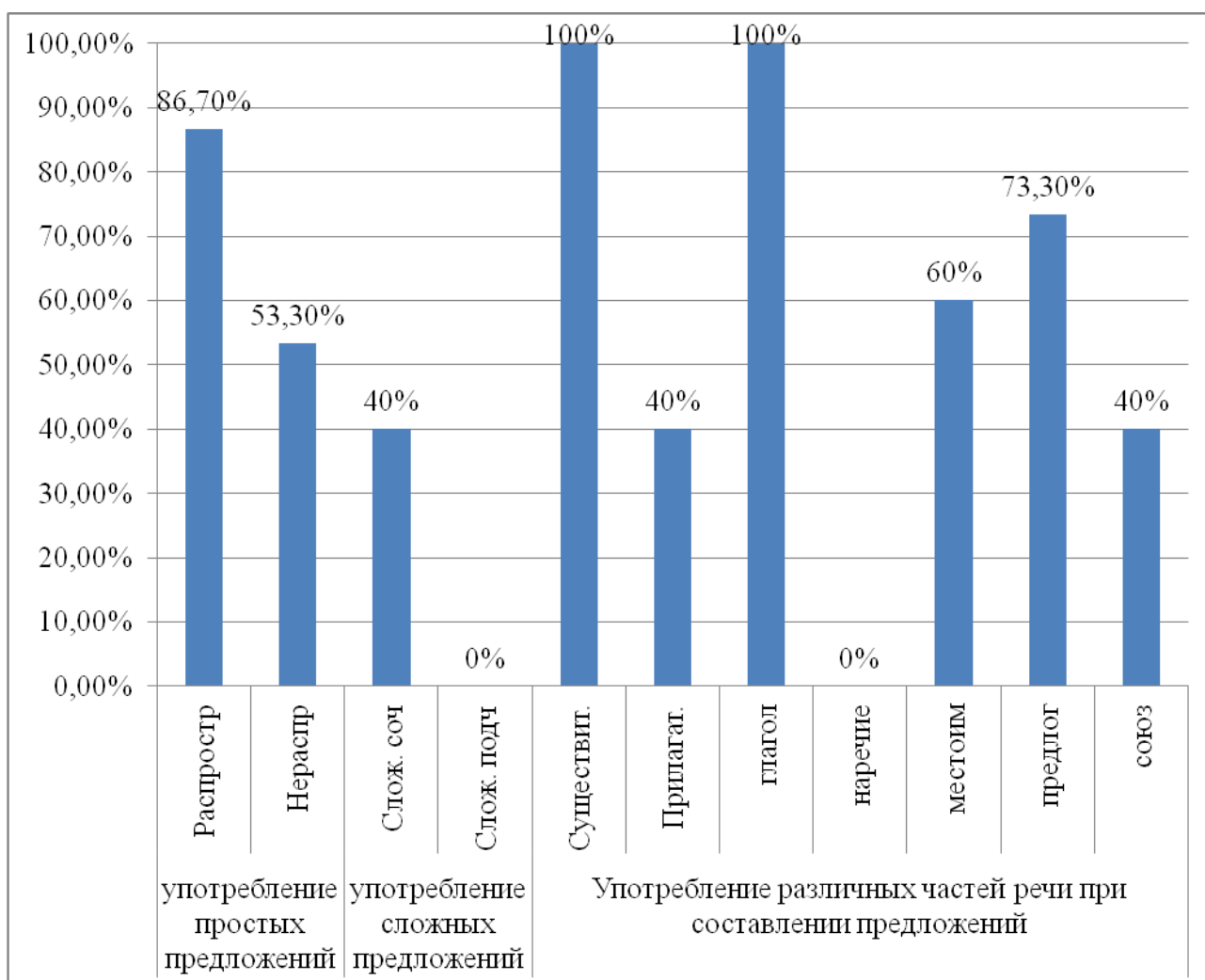


Рис. 1. Соотношение детей экспериментальной группы в зависимости от результатов анализа использованных ими предложений в %

Наибольшие трудности в выполнении среди детей экспериментальной группы вызвало выполнение четвертого задания в виде пересказа отрывка из рассказа. Пересказы детей отличались стереотипностью, краткостью, примитивностью синтаксических конструкций, а также были неполными. В рассказах детей отмечалось нарушение логической последовательности, часто отсутствовала какая-либо часть текста (завязка, основная часть или развязка), что нарушало структуру повествования. Дети в основном хорошо понимали содержание рассказа, правильно отвечали на поставленные вопросы, но почти все не смогли определить главную мысль и дать название рассказу. При

рассказывании дети часто сбивались, «перескакивали» с одной части на другую. Отмечались повторы и длительные паузы. Рассказы детей отличались невыразительностью, бедностью синтаксических конструкций и семантики.

Анализ выполнения четвертого задания у детей экспериментальной группы показал следующие результаты (таблица 2 и рисунок 2).

Таблица 2

Анализ выполнения четвертого задания у детей экспериментальной группы

№ п/п	Ф. И. ребенка	Понимание содержания текста	Полнота содержания в пересказе	Логическая последовательность пересказа	Плавность речи	Выразительность речи	Количество предложений
1	Женя В.	+	+	+	+	-	12
2	Наташа Ф.	+	-	-	-	-	3
3	Сережа С.	+	+	-	-	-	6
4	Надя М.	+	+	+	-	-	8
5	Таня К.	-	-	-	-	-	3
6	Слава И.	+	+	+	+	-	11
7	Алеша В.	+	+	+	+	+	14
8	Наташа Д.	-	-	-	-	-	2
9	Миша С.	+	-	-	-	-	4
10	Настя К.	-	-	-	-	-	2
11	Саша О.	+	+	+	+	+	7
12	Максим К	+	+	-	-	-	10
13	Паша Г.	+	+	+	-	-	12
14	Володя И.	-	-	-	-	-	2
15	Карина В.	+	+	+	+	-	12
	Всего	11	9	7	5	2	
	% (n=15)	73,3	60	46,7	33,3	13,3	

Наиболее логически последовательными оказались пересказы у 46,7% детей, 26,7% детей с пересказом не справились, так как не поняли содержания текста рассказа. У 66,7% детей при пересказе отсутствует плавность речи, а у 86,7% выразительность речи. Полнота содержания присутствовала в пересказе 60% детей.

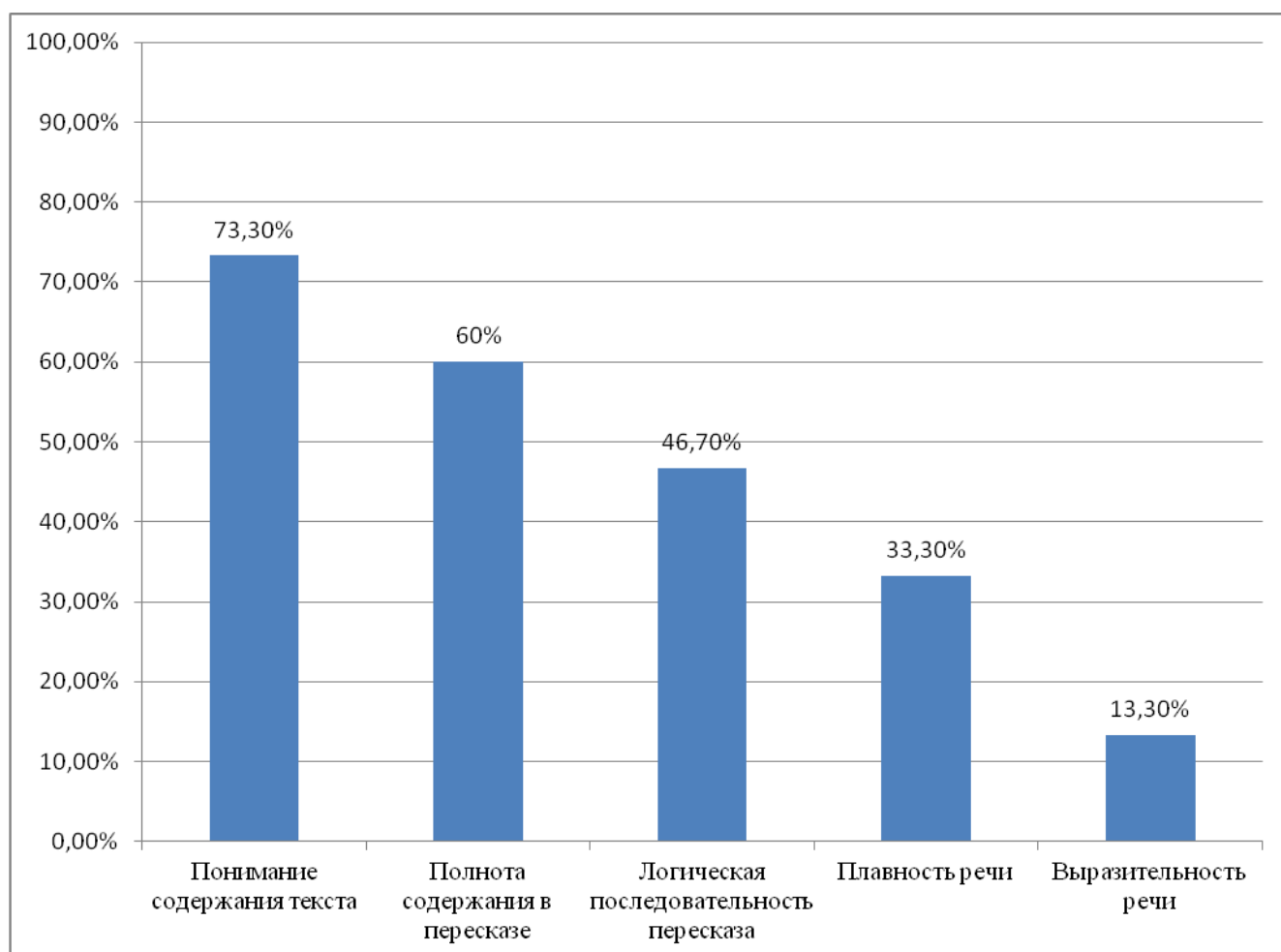


Рис. 2. Соотношение детей экспериментальной группы в зависимости от результатов анализа выполнения четвертого задания в %

Пересказы детей свидетельствовали о нарушении лексико-грамматического строя их речи, также очевидной у обследуемых детей была бедность словаря. Предложения рассказов преимущественно состояли из имен существительных и обиходных глаголов. Для связи слов в предложении дети использовали союзы (и, потом, но), имели место неоправданные замены

существительных личными и указательными местоимениями, прилагательные и наречия встречались очень редко. Количество предложений, используемых в пересказах, варьировало от 2 до 14.

Таким образом, рассказы и пересказы испытуемых детей, имеющих нарушение интеллекта, показали несформированность лексико-грамматического и синтаксического строя речи. Дети хорошо понимали содержание текста, но не могли определить главную мысль рассказа. Рассказы детей отличались бедностью синтаксических конструкций и семантики. Недоразвитие грамматического строя выражалось в пропуске, замене предлогов, искажении окончаний.

Выводы по главе 2

На констатирующем этапе исследования были использованы методики направленные на выявление степени развития монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью. В результате проведенного эксперимента были получены достоверные данные о том, что у всех испытуемых детей отмечается недостаточная сформированность монологической связной речи в виде ее лексико-грамматического и синтаксического строя. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о том, что в связной монологической речи учащихся с умственной отсталостью будет обнаружено искажение, как внутреннего смыслового уровня, так и языкового уровня полностью подтвердилась. Результаты проведенного констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы доказывают необходимость использования коррекционной работы в виде основных направлений работы по развитию повествовательной речи у детей с нарушением интеллекта экспериментальной группы.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ РУЧНОГО ТРУДА В 4 КЛАССЕ

3.1. Организация и методика экспериментального обучения

С целью организации коррекционной работы по развитию связной монологической речи у детей с нарушением интеллекта экспериментальной группы нами был организован и проведен формирующий этап исследования на базе Государственного Казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Красногорская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Формирующий эксперимент был проведен с 1 сентября 2016 года, по 20 февраля 2017 года с учащимися 4 класса, принимавших участие в констатирующем исследовании.

Цель: определение основных направлений, видов и форм образовательной деятельности по ручному труду с целью развития повествовательной речи у детей с нарушением интеллекта.

Коррекционная работа по развитию связной монологической речи должна проводиться в двух направлениях:

- 1) развитие смыслового программирования текста;
- 2) овладение языковыми средствами оформления связного текста.

При этом необходимо учитывать опережающее развитие семантической стороны по отношению к формально-языковой. Ключевым моментом развития связной речи является работа над смысловой, семантической стороной связного текста. В этом немаловажную роль играет обучение детей.

Трудовое обучение детей с нарушением интеллекта различной степени тяжести является одним из наиболее важных в общей системе учебной и коррекционно-воспитательной работы специальной общеобразовательной школы.

Ожидаемые образовательные результаты усвоения учащимися учебной программы по ручному труду к концу четвертого года обучения представлены в приложении 1.

Учащихся должны овладеть умением выражать в понятной речевой форме возникающие у них в связи с выполнением трудового задания вопросы. Важно, чтобы учащиеся не только умели выполнять ту или иную операцию, но и называть ее, высказывать о ней определенные суждения. Без этого они не смогут обмениваться опытом работы, осмыслить, уточнить и исправить свои недостатки. В связи с этим во время проведения урока ручного труда одной из задач являлась коррекция недостатков языковых и речевых средств. Развитие умения последовательно и полно излагать высказывание, структурировать его грамматически верно, используя точные и разнообразные лексические единицы.

Трудовое обучение организуется в различных формах: учебные занятия, общественно полезный производительный труд, производственная практика, а также кружковая работа. Основной формой организации трудового обучения учащихся являлось учебное занятие продолжительностью 2-4 учебных часа. Основными видами деятельности детей являлись игра, учение и ручной труд.

Как правило, в работе использовали уроки комбинированного вида, включающие в свою структуру повторение ранее пройденного материала, ознакомление с новым материалом и его закрепление, прежде всего в процессе практической работы.

Выбор вида урока обоснован тем, что комбинированный урок совмещает в себе виды работ и задач нескольких типов уроков, из-за малых порций новых знаний, наличия времени для решения дидактических задач, закрепления, повторения, уточнения знаний, разнообразия приемов учебного процесса.

При работе над связностью речи мы руководствовались технологией Т. А. Ткаченко, согласно которой виды рассказывания предлагаются детям в порядке постепенного убывания наглядности и «свертывания» смоделированного плана, модифицированной программой развития связной речи В. К. Воробьевой [49].

Большую часть времени на уроке занимало выполнение практического задания. Расположение учебного материала предполагало постепенное повышение самостоятельности учащихся. Время, отводимое на предъявление новых познавательных сведений, на повторение, упражнения, самостоятельную практическую работу, варьировало в зависимости от конкретных задач урока. Основные схемы урока ручного труда, использованные нами в ходе формирующего этапа, представлены в приложении 2.

Развитие речи происходило при работе в группах. Учащиеся делились на группы и выполняли определенное задание, по окончании работы учащиеся менялись выполненными работами, учились оценивать работу, комментировать найденные ими ошибки, делали анализ выполненной работы.

Развитию монологической связной речи способствует диалог. В связи с этим особое внимание уделяли вопросо-ответному отчету о проделанной детьми работе. Отвечая на вопросы, дети повторяли названия предметов, отдельные их части и признаки, вспоминали последовательность изготовления поделки. Вопросы задавали в определенной последовательности всем детям или отдельным ученикам.

Поправляя друг друга, анализируя качество выполнения изделий, дети включались в активное речевое общение, используя усвоенные слова в разных грамматических формах. Тем самым они учились связно составлять рассказ-описание о материале, используемом в трудовом процессе, о ходе изготовления поделки, все это способствовало развитию связной речи.

Обучение учащихся умению рассказывать о предстоящей работе, давать словесный отчет о проделанной работе проходило по следующим этапам:

1. Внимание детей направляли на осознание ими цели задания – что учащиеся будут делать и для чего.

2. Учили детей умению производить анализ готового изделия в виде описания его внешнего вида.

3. От детей требовалось составить словесный отчет о способе выполнения данного задания.

4. Учили детей умению рассказывать о том, как они будут выполнять предстоящее, частично знакомое им задание.

5. Учили детей умению рассказывать о способе выполнения предстоящего нового для них задания.

Особое внимание при этом уделяли развитию у детей умения устанавливать последовательность выполненных ими действий, причинно-следственную зависимость между явлениями и признаками. На основе сложившегося представления о последовательности выполнения операций дети составляли полный рассказ. Сначала ребенок, показывая свое изделие, рассказывал ход его выполнения. По мере надобности мы приходили к детям на помощь, задавая наводящие вопросы. Вопросы касались не только содержания процесса изготовления изделия, но и использованных при этом материалов. Спустя некоторое время ученики составляли рассказ о проделанной работе уже без зрительной опоры.

Обогащение словаря на уроках трудового обучения в основном шло за счет усвоения специальной терминологии. На всех этапах урока приходилось стимулировать речь обучающихся, задерживать их внимание на терминологической лексике, при построении предложений учить находить нужное слово. Использовали такой прием как хоровое проговаривание новых слов, терминов.

Для успешного формирования трудовых знаний использовали активное обогащение речи детей новыми понятиями с помощью введения в словарь слов, обозначающих признаки различных предметов (материалов, инструментов, приспособлений), названий действий, трудовых операций и т.п. С этой целью отбирали словарь, которым необходимо овладеть ученикам 4 класса и разрабатывали таблицы, содержащие задания, в которых требовалось назвать предмет по описанию его внешнего вида или действия (операции). Задание адресовали как отдельным ученикам во время практического занятия, так и всему классу перед началом практической деятельности. Эти приемы обучения давали возможность закреплять техническую терминологию, что позволяло затем активно использовать усвоенную лексику в связных предложениях. Кроме того, было использовано обучение детей умению различать слова близкие по звуковому сочетанию, но разные по смыслу, опираясь при этом на контекст. Учащиеся повторяли слова за педагогом и определяли, похожи ли они по звучанию и чем отличаются. В качестве контроля ученикам предлагались предложения или словосочетания, в которых слова были употреблены в неверном значении. При объяснении слов, имеющих конкретное значение, использовали всевозможные наглядные средства (предметы или действия, изображения на картине, муляжи, макеты и т.д.)

Работа над словом проводилась последовательно.

Вначале детям предлагалось ответить на вопрос без зрительной опоры. В случае затруднения ребенок мог использовать наглядную опору, то есть выбрать реальный предмет из тех, которые лежат перед ним, или найти картинку с изображением нужного ему предмета. Когда ученик справлялся с заданием, ему предлагалось ответить на дополнительный вопрос (например, что такое названный предмет – инструмент, приспособление или материал? и т.п.).

Приведем примеры использованных нами предложений:

1. В предложение необходимо было вставить пропущенное слово.

«Для забивания гвоздя нам нужен Гвоздь вбиваем молотком».

«Нитку вдеваем в иглу. Шьем с помощью»

2. Необходимо назвать предмет по его описанию.

Металлический брусок, закрепленный на деревянной ручке: молоток, лобзик, напильник, ножовка.

3. Назвать предмет по описанию действия.

Прикладывание предмета к материалу с последующей пометкой длины, ширины, высоты: линейка, направлятель, карандаш, клещи, ножовка.

Использовали также сочетание различных приемов работы над смысловой стороной слова:

- определение содержания слов с помощью описания, когда смысловое описание неизвестного детям слова передается другими, доступными для них лексическими средствами,

- с опорой на имеющийся у них жизненный опыт (например: поручение – задание, которое дают кому-нибудь).

- противопоставления различных по значению слов, но только в том случае, если антоним знаком ребенку.

- одновременное использование синонимов и антонимов.

Работали над формированием механизма словоупотребления, то есть правильного включения слова в предложение в соответствии с конкретным речевым замыслом. Для этого использовали следующие упражнения:

- нахождение недостающего слова в предложении с опорой на предыдущие и последующие слова в предложении;

- конструирование различных предложений с новыми для детей словами;

- подбор слов, сочетающихся с новыми, отрабатываемыми словами,

- сравнение двух словосочетаний, установление верного словосочетания и доказательство его правильности.

Для успешного проведения словарной работы на уроках трудового обучения придерживались следующих общих требований:

- соблюдение дозировки слов на единицу учебного времени;

- объяснение новых слов в контексте, так как в этом случае процесс точного запоминания слов шел эффективнее;

- процесс знакомства с новыми словами опирался на работу всех возможных анализаторов (слуховое восприятие, зрительное и т.д.);

- объяснение значения нового слова на начальном этапе и система упражнений, постоянное повторение слова при выполнении практических работ для введения слова в речь;

- соблюдение естественных условий при активизации лексики с использованием словарного слова на уроке труда (использование примитивных стандартных фраз).

Таким образом, при работе по формированию связной монологической речи у детей с интеллектуальными отклонениями в развитии, опирались на принципы, которые направляют и регулируют коррекционно-образовательный процесс:

- Принцип систематичности – непрерывность, регулярность коррекционного процесса.

- Принцип взаимообусловленности развития речи и мышления, ориентирующий на адекватное усвоение и порождение речи в единстве формы и содержания.

- Принцип индивидуализации – учет возрастных возможностей и особенностей детей.

- Принцип развития динамичности восприятия в виде построения обучения на занятиях на достаточно высоком уровне трудности, преодоление которых будет способствовать развитию детей, раскрытию их возможностей.

- Принцип продуктивной обработки информации с помощью специальной организации обучения так, чтобы у детей развивался навык переноса обработки информации, механизм самостоятельного поиска, выбора и принятия решения.

- Принцип постепенного повышения требований что определяет постановку перед детьми все более трудных новых заданий при условии доступности учебного материала.

- Принцип наглядности – практический показ, демонстрация необходимого действия.

- Принцип развития и коррекции высших психических функций в виде включения в содержание занятий специальных коррекционных упражнений, направленных на развитие речи.

- Принцип мотивации детей к учению.

Календарно-тематическое планирование уроков по ручному труду в экспериментальной группе представлено в приложении 3.

Пример плана-конспекта урока по ручному труду в экспериментальной группе представлено в приложении 4.

Таким образом, можно сказать, что четкая постановка целей урока, определение его структуры, отбор методов с опорой на несколько анализаторов, наглядность, направляющая и организующая роль педагога – все это помогло нам эффективно планировать и организовывать коррекционно-развивающие занятия по формированию связной речи у детей экспериментальной группы на уроках ручного труда.

3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента

В процессе проведения исследования нами была выдвинута гипотеза о том, что использование методов коррекционной работы по развитию связной монологической речи на уроках ручного труда в 4 классе повысит уровень сформированности связной монологической речи учащихся с умственной отсталостью. С целью ее подтверждения или опровержения по окончании проведения формирующего этапа исследования нами был поставлен

контрольный эксперимент, который был направлен на выявление эффективности использования приемов и методов ручного труда в формировании монологической связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Контрольное исследование проводилось с 10 марта 2017года, по 31 мая 2017 года.

Задачи:

1. Повторная диагностика сформированности связной монологической речи у детей, вошедших в экспериментальную группу.
2. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, формулирование выводов.

В постановке контрольного этапа эксперимента были задействованы дети экспериментальной группы из 15 человек с диагнозом «умственная отсталость» - учащиеся 4 класса Государственного Казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Красногорская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

Контрольный эксперимент ставился по той же методике, что и констатирующий. Детям, в целях исследования сформированности связной монологической речи на данном этапе предлагался ряд заданий:

1. Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически;
2. Составление связного рассказа по серии сюжетных картин;
3. Составление связного рассказа по сюжетной картине;
4. Пересказ отрывка из рассказа.

Анализ полученных данных позволил получить целостную оценку речевой способности детей в разных формах речевых высказываний: от элементарных (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества).

По данным этого исследования, дети после проведенной работы по формированию навыков монологической речи, стали чаще использовать связную фразовую речь в процессе учебной и игровой деятельности, не испытывали трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций. Высказывания получили смысловую организацию, последовательность изложения событий-фрагментов. Исследования показали расширение словарного запаса у детей по таким лексико-понятийным разрядам, как названия деталей предметов, качественные характеристики предметов (цвет, объем, параметры). Установлены улучшения при выполнении заданий на подбор обобщающих слов-понятий, на определение пространственного расположения предметов и временных отношений. Рассказы детей стали более самостоятельными, исчезли смысловые пропуски, нарушения последовательности изложения, незавершенность фрагментов, длительные паузы на границах фраз.

В качестве примера приведем рассказ по серии сюжетных картинок Дениса М. Так, по результатам констатирующего эксперимента рассказ ребенка был следующим: «Коля домой шел... Волки... Прыгнул, не схватил... Волки стали лизать а дерево... Коля спрятался... и его не нашли волки... Пасел домой. Волки ушли».

По результатам контрольного эксперимента рассказ ребенка стал более осмысленным и сформированным: «Была зима. Коля шел из школы домой. Тропинка проходила через лес. Вдруг Коля увидел на тропинке волков. Он быстро залез на дерево. Волки хотели Колю достать, но не смогли. Они сели около дерева и стали ждать. Мимо шел охотник, увидел волков и выстрелил из ружья. Волки убежали. Коля слез с дерева и пошел домой».

На данном примере можно увидеть, что в первом случае рассказ был составлен с помощью педагога. Наблюдается выраженная ситуативность, пропуск существенных моментов действия, отсутствует достаточное воспроизведение наглядно представленной сюжетной ситуации, характерны длительные паузы между отдельными словами, что свидетельствует о затруднениях в составлении рассказа. Обращает на себе внимание бедность употребляемых языковых средств, их несоответствие задаче построения связного развернутого рассказа.

После коррекционных занятий рассказ ребенка был составлен самостоятельно, ведется более свободно, эмоционально, с присутствующим отражением сложной ситуации в целом. Ребенком были использованы сложные конструкции предложений. Задание было выполнено на достаточно хорошем уровне.

При выполнении задания на пересказ литературного произведения почти все дети полностью передавали содержание текста, соблюдали логическую последовательность изложения, отмечалось наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями и частями рассказа. В рассказах детей практически отсутствовали повторы, смысловые пропуски, длительные паузы.

Таким образом, по результатам контрольного эксперимента было выявлено, что дети, участвовавшие в формирующем эксперименте, значительно улучшили свои показатели сформированности монологической речи. Сравнение результатов контрольного и констатирующего этапов эксперимента, полученных в процессе выполнения 1-го, 2-го и 3-го задания показало следующие результаты, представленные в таблице 3 и на рисунке 3.

Таблица 3

**Анализ предложений (по результатам трех заданий) у детей
экспериментальной группы на контрольном этапе**

№ п/п	Ф. И. ребенка	употребле ние простых предложен ий		употреблен ие сложных предложен ий		Употребление различных частей речи при составлении предложений							К-во слов в предл.
		Рас про стр	Нер аспр	Сло ж. соч	Сло ж. подч	Сущ еств ит.	При лага т.	глаго л	нар ечи е	ме сто им	пре дло г	со юз	
1	Женя В.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	8-9
2	Наташа Ф.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5-7
3	Серёжа.С.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4-8
4	Надя М.	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	4-7
5	Таня К.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	4-6
6	Слава И.	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	3-5
7	Алеша В.	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	-	2-4
8	Наташа Д.	+	-	+	-	+	-	+	-	-	+	-	2-4
9	Миша С.	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	4-6
10	Настя К.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4-7
11	Саша О.	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-	4-6
12	Максим К	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	-	4-8
13	Паша Г.	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	5-8
14	Володя И.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	3-8
15	Карина В.	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	4-7
	Всего	15	14	13	6	15	12	15	6	12	15	9	
	% (n=15)	100 %	93,3 0%	86,7 0%	40%	100 %	80%	100 %	40 %	80 %	100 %	60 %	

Дети экспериментальной группы стали использовать простые распространенные предложения в 100% (раньше использовали 86,7%), 93,3% детей используют простые нераспространенные предложения (раньше 53,3%), 86,7% детей используют сложносочиненные предложения (раньше 40%), если

сложноподчиненные не встречались в рассказах детей вообще, то теперь у 40% детей они присутствуют.

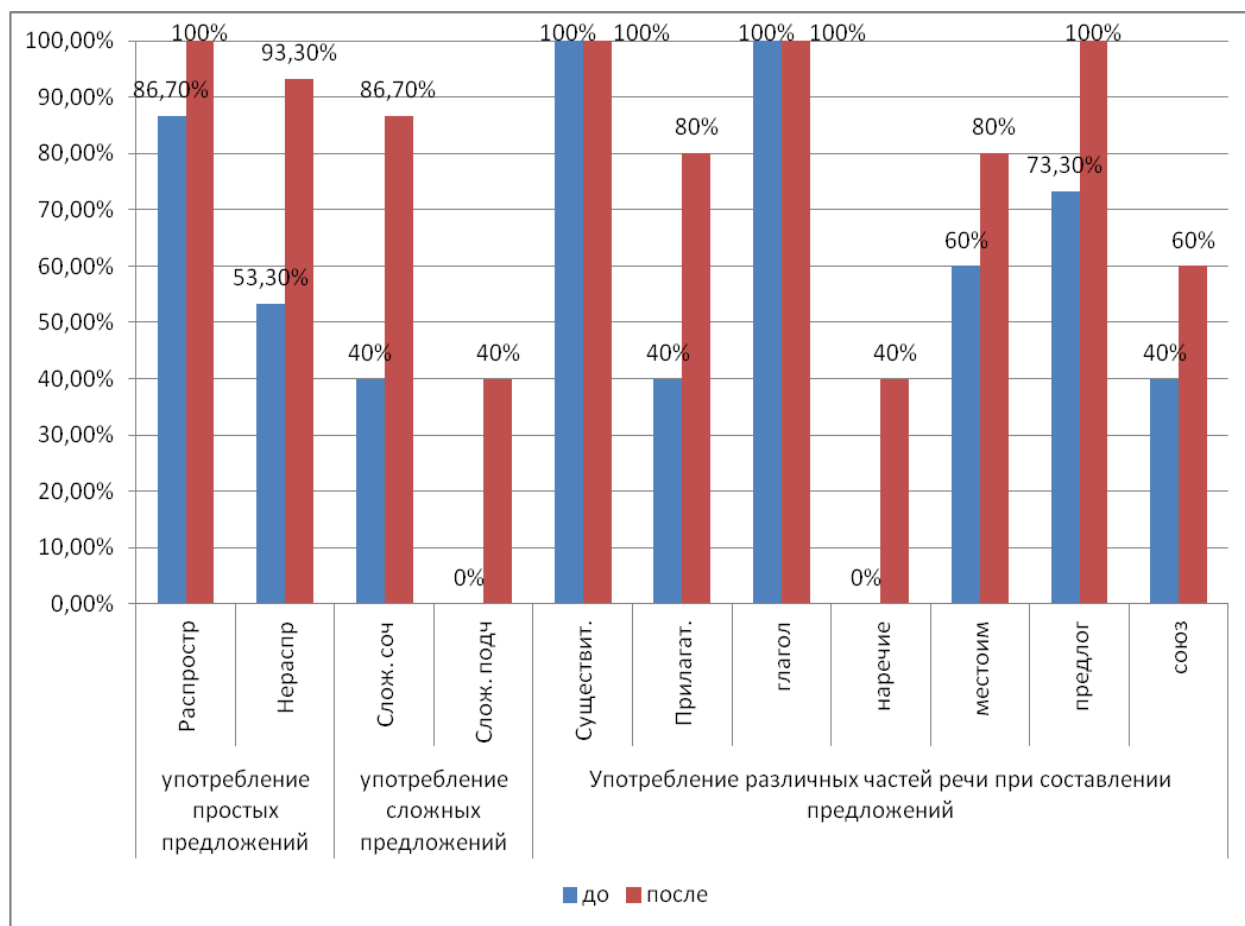


Рис. 3. Динамика формирования связной монологической речи у детей экспериментальной группы в зависимости от результатов анализа использованных ими предложений на констатирующем и контрольном этапах в %

При составлении рассказов по серии сюжетных картинок дети экспериментальной группы употребляют, как и раньше имена существительные в 100% (ранее 100%), глаголы в 100 % (ранее 100%) и местоимения в 100% (ранее 60%) случаев. Имена прилагательные присутствуют в рассказах 80% детей (раньше только у 40% испытуемых

детей), союзы присутствуют у 60% детей (раньше у 40% детей). Предлогами пользуются 100% испытуемых (раньше 73,3%), а наречиями – 40% детей (раньше не использовали вовсе).

Сравнительный анализ выполнения четвертого задания у детей экспериментальной группы показал следующие результаты (таблица 4 и рисунок 4).

Таблица 4

Анализ выполнения четвертого задания у детей экспериментальной группы на контрольном этапе

№ п/п	Ф. И. ребенка	Понимание содержания текста	Полнота содержания в пересказе	Логическая последовательность пересказа	Плавность речи	Выразительность речи	Количество предложений
1	Женя В.	+	+	+	+	+	12
2	Наташа Ф.	+	+	+	-	-	8
3	Сережа С.	+	+	+	-	-	7
4	Надя М.	+	+	+	-	-	8
5	Таня К.	+	+	+	-	-	5
6	Слава И.	+	+	+	+	+	11
7	Алеша В.	+	+	+	+	+	14
8	Наташа Д.	+	+	+	-	-	6
9	Миша С.	+	+	+	-	-	7
10	Настя К.	+	+	+	-	-	5
11	Саша О.	+	+	+	+	+	7
12	Максим К	+	+	+	+	+	10
13	Паша Г.	+	+	+	+	+	12
14	Володя И.	+	+	+	-	-	5
15	Карина В.	+	+	+	+	+	12
	Всего	15	15	15	7	7	
	% (n=15)	100	100	100	46,7	46,7	

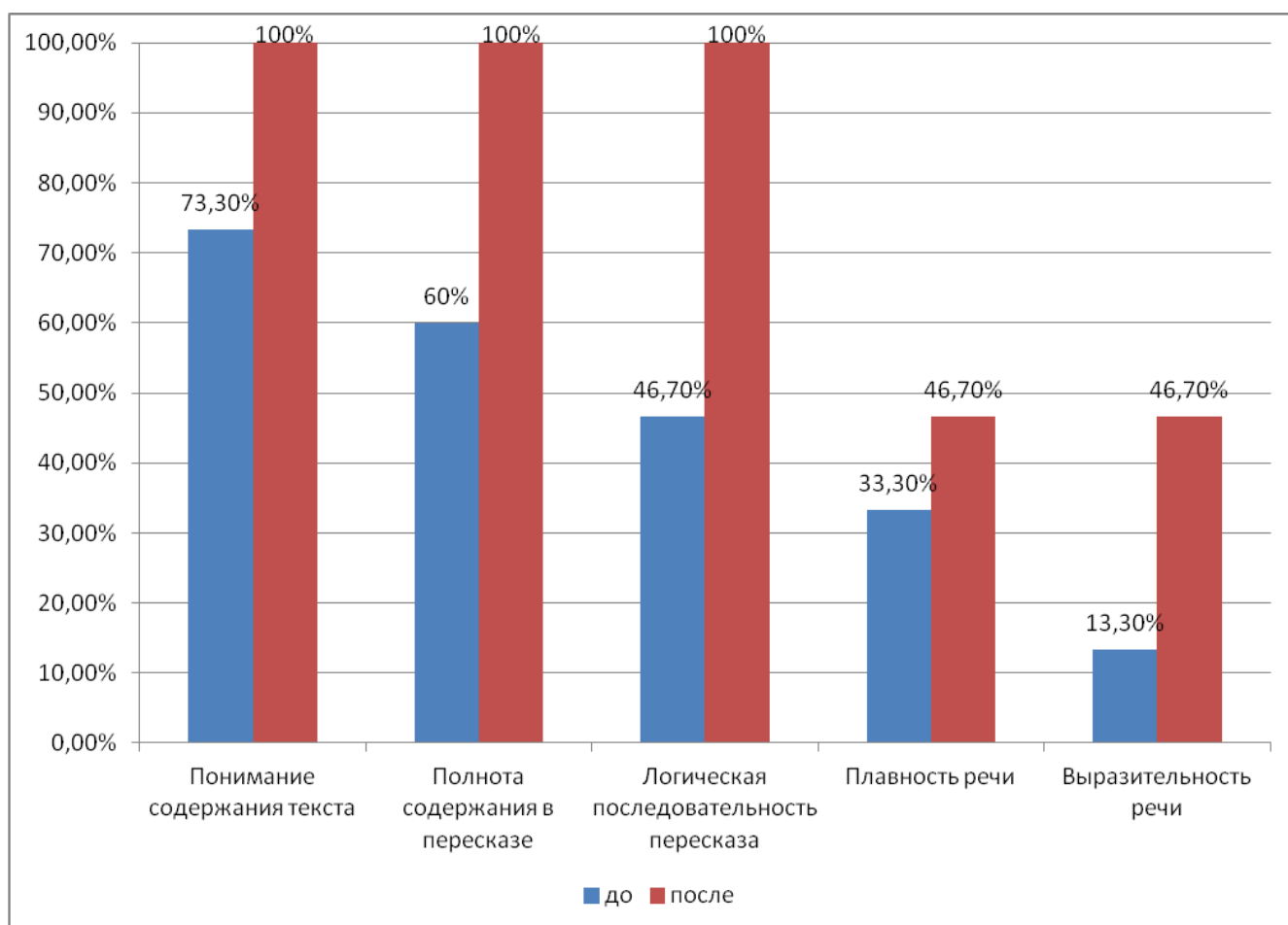


Рис. 4. Динамика формирования связной монологической речи у детей экспериментальной группы в зависимости от результатов анализа выполнения четвертого задания на констатирующем и контрольном этапах в %

Наиболее логически последовательными оказались пересказы у 100% детей (раньше у 46,7% детей), Все дети поняли содержания текста (раньше 26,7% детей с пересказом не справились, так как не поняли содержания текста рассказа).

Плавность речи присутствует у 46,7% (раньше у 33,3%), выразительность речи отсутствует у 53,3% (раньше у 86,7%). Полнота содержания присутствует в пересказе 100% детей (раньше 60% детей).

Выводы по главе 3

Подводя итоги опытно-экспериментальной работы в конце проведенного исследования, мы отметили, что при использовании определенных средств и методов по формированию навыков монологической речи у детей с нарушениями интеллекта, системный подход в обучении, разнообразных приемов, видов и форм обучения ручному труду с учетом особенностей речевого и познавательного развития детей с нарушениями интеллекта, принципов построения коррекционного воздействия, возможно формирование навыков монологической речи у детей с нарушениями интеллекта, что доказывает эффективность данной методики.

Как показал опыт нашей работы, дети овладели некоторым количеством языковых средств (лексических, грамматических), которые необходимы для построения связного монологического высказывания в виде адекватности содержания, последовательности изложения. Дети овладели навыком составления рассказа по наглядной опоре и пересказа по опорным схемам и без них.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось составление и экспериментальная апробация содержания работы по формированию монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью на уроках ручного труда в 4 классе. Достижению цели и подтверждению гипотез о том, что в связной монологической речи учащихся с умственной отсталостью будет наблюдаться искажение внутреннего смыслового и языкового уровня, а также о том, что использование методов коррекционной работы по развитию связной монологической речи на уроках ручного труда в 4 классе повысит уровень сформированности связной монологической речи учащихся с умственной отсталостью, способствовало поэтапное решение поставленных задач.

Так, первоначально мы изучили современную научно-методическую литературу по проблеме исследования. Рассмотрели лингвистические аспекты понятия «устная монологическая речь», проанализировали особенности речевого развития обучающихся с нарушениями интеллекта и охарактеризовали особенности их связной речи. Мы выявили, что основными критериями оценки связной речи детей являются: самостоятельность составления высказывания; последовательность изложения событий; грамматическая направленность оформления высказывания. Анализ литературных источников показал, что нарушения монологической речи у умственно отсталых детей являются сложным дефектом, и охватывают практически все уровни речевой деятельности. У умственно отсталых детей нарушается не только языковой уровень речи, но и смысловой и сенсомоторный уровни. Более стойкими являются нарушения смыслового и языкового уровня.

На констатирующем этапе исследования в процессе проведения диагностики особенностей развития монологической речи у обучающихся с нарушением интеллекта было установлено, что дети с удовольствием рассматривали картинки, показывали изображенные на них предметы и действующих лиц, отвечали на заданные им вопросы. Некоторым детям понадобилась дополнительная помощь в виде вопросов и опорных слов. После помощи педагога дети составляли рассказ. Наибольшие трудности у детей экспериментальной группы вызвало третье задание, в котором необходимо было составить рассказ по сюжетной картине. Большинство испытуемых не смогли самостоятельно выполнить третье задание, и только с помощью стимулирующей помощи в виде вопросов по содержанию сюжета это задание было выполнено. Четвертое задание в виде пересказа текста также вызвало у большинства детей ряд затруднений. Сравнение результатов, полученных в процессе выполнения 1-го, 2-го и 3-го задания показало, что дети экспериментальной группы использовали в большинстве случаев простые распространенные предложения. Менее половины детей использовали сложносочиненные предложения, а сложноподчиненные не встречались в рассказах детей вообще. При составлении рассказов по серии сюжетных картинок дети экспериментальной группы употребляли в основном имена существительные, глаголы и местоимения. Предлогами пользовались большинство из детей, а наречия не использовались вообще.

Во многих рассказах детей экспериментальной группы была нарушена логическая последовательность повествования. Словесное оформление рассказов детей было несовершенно и имело многие черты, обычно присущие ситуативной речи. При этом наблюдается бедный словарь, а в рассказах наблюдалось многократное повторение одних и тех же слов. Рассказы отличались сжатостью изложения.

Пересказы детей отличались стереотипностью, краткостью, примитивностью синтаксических конструкций, а также были неполными. В рассказах детей отмечалось нарушение логической последовательности. При рассказывании дети часто сбивались, «перескакивали» с одной части на другую. Отмечались повторы и длительные паузы. Пересказы детей свидетельствовали о нарушении лексико-грамматического строя их речи, также очевидной у обследуемых детей была бедность словаря.

На формирующем этапе исследования мы определили направления и содержание методов работы по формированию монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью на уроках ручного труда в 4 классе.

По завершению формирующей части был проведен контрольный этап исследования. Данные, полученные на контрольном этапе, показывают, что дети после проведенной работы по формированию навыков монологической речи, стали чаще использовать связную фразовую речь в процессе учебной и игровой деятельности, не испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций.

Исследования показали расширение у детей словарного запаса. По результатам контрольного эксперимента было выявлено, что дети, участвовавшие в формирующем эксперименте, значительно улучшили свои показатели сформированности монологической речи.

Таким образом, по результатам проделанной работы можно констатировать, что цель нашего исследования достигнута, задачи выполнены, гипотезы нашли свое подтверждение.

Данные, полученные в процессе исследования в работе с детьми с нарушением интеллекта, могут быть полезны педагогам-психологам, дефектологам и логопедам. Мы считаем, что использование данных видов работы учителями по ручному труду, поможет значительно преодолеть системное недоразвитие речи у детей с нарушением интеллекта, что положительно будет влиять на развитие их познавательной деятельности.

Целенаправленная коррекционная работа по формированию монологической связной речи школьников с нарушением интеллекта, с учетом структуры дефекта и психического состояния ребенка, влияет на развитие речевой и познавательной деятельности, а также повышает уровень их общего развития.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. [Текст] / А. К. Аксенова - М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с.
2. Алмазова, А. А. Образование школьников с нарушениями речи: вариативный подход [Текст] / Коррекционно-развивающее и специальное образование: инновации, перспективы, проблемы. Материалы международной заочной научно-практической конференции // Под общ. ред. Н.Г. Калашниковой, Г.Ф. Кумариной, В.В. Гладкой, В.В. Зикратова и др. – Барнаул: АЗБУКА, 2012 – с. 127-129
3. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. [Текст] / В. И. Бельтюков - М. : Педагогика, 2007. – 176 с.
4. Богомолова, Н. Н. Социальная психология массовой коммуникации. [Текст] / Н. Н. Богомолова – М. : Аспект Пресс, 2008. – 191 с.
5. Бубнова, И. А. Речевая ситуация как средство развития устной речи первоклассников / И. А. Бубнова // Система работы над текстом в вузе и школе: Материалы проблемной группы. [Текст] Санкт-Петербург, 30 января 2002 г. - СПб. : Невский проспект, 2002. - С. 140-146
6. Бубнова, И. А. Устная монологическая речь в лингвометодическом аспекте / И. А. Бубнова // Языковое образование в диалоге культур: Материалы Всероссийской науч.-практич. Конференции. / Санкт-Петербург, 22-23 мая 2008г.). - СПб. : Сударыня, 2008.-С. 164-172
7. Бубнова, И. А. Устная разговорная речь в аспекте лингводидактики [Текст] / И. А. Бубнова // Русский язык в полиэтнической образовательной среде: проблемы преподавания и функционирования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 18-19 мая 2007 г. - СПб. 2007. - С. 254-260

8. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. [Текст] / Е. Н. Винарская - М. : Просвещение, 2007. - 116 с.
9. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьева. – М. : АСТ : Астрель, 2006. – 158 с.
10. Воронкова, В. В. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный класс. 1-4 классы [Текст] / А. А. Айдарбекова, В. М. Белов, В. В. Воронкова и др. - 8-е изд. - М. : Просвещение, 2013. - 176 с.
11. Выготский, Л. С. Мышление и речь. [Текст] / Л. С. Выготский - М. : Изд-во "Лабиринт", 2009. - 352с.
12. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций. [Текст] / Л. С. Выготский - М. : 2010. - 498 с.
13. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи. [Текст] / А. Н. Гвоздев – М. : Изд-во АПН РСФСР, 2007. – 471 с.
14. Глухов, В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. [Текст] / В. П. Глухов, В. А. Ковшиков - М. : Изд-во: АСТ, 2007. - 318 с.
15. Зайцева, Л. А. Психолого-педагогическое обследование детей с нарушениями речи. Методические рекомендации. [Текст] / Л. А. Зайцева - Мн. : НМЦентр, 2008. - 32 с.
16. Запека, Л. З. Коррекция устной и письменной речи учащихся с особыми образовательными потребностями. [Текст] / Л. З. Запека – с. Троицкое: РМК. – 2013. - 36 с.
17. Зикеева, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений. [Текст] / А. Г. Зикеева - М. : Академия, 2008. - 200 с.
18. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Воронеж, 2001. – 288 с.
19. Ильина, С. Ю. Проблемы реализации адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с легкой умственной

отсталостью [Текст] / С. Ю. Ильина, А. П. Зарин // Специальное образование. - 2016. № 3 – С. 30-41

20. Ильина, С. Ю. Федеральный государственный образовательный стандарт – основной вектор совершенствования образования умственно отсталых обучающихся [Текст] / С. Ю. Ильина // Особый ребенок в поликультурном обществе : материалы XXI Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Детство и массовая культура». - СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. - С. 40-43.

21. Карпова, С. Н. Психология речевого развития ребенка. [Текст] / С. Н. Карпова - Изд-во Ростовского ун-та, 2007. - 192 с.

22. Каше, Г. А. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи. [Текст] / Г. А. Каше, Т. Б. Филичева – М. : Издательство «Альфа», 2008. – 186 с.

23. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: [Текст] монография / под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьевой. – Архангельск : Поморский университет, 2009. – 403 с.

24. Константинова, С. А. Особенности формирования лексики у учащихся с нарушением интеллекта [Текст] / С. А. Константинова // Education Science and Psychology 2014 - №4(30). - С. 43-53.

25. Кошелева, Е. Н. Особенности речевого развития школьников с умственной отсталостью [Текст] / Е.Н. Кошелева, А.Н. Мартемьянова // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 1. – С. 19-22

26. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии : [Текст] Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. - М. : Издательский центр "Академия", 2007. - 480 с.

27. Кукушкина, О. И. Ребенок с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах Ин-та коррекционной педагогики РАО : науч.-метод. журн. -

Электр. текстов. данные. – URL : <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/>. (дата обращения 05.09.2017)

28. Лебедева, И. Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности [Текст] / И. Н. Лебедева - Специальное образование. № 2 – РГПУ: СПб, 2011. - С. 88-98.

29. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей [Текст] / Р.Е. Левина - М. : Наука, 2008. - 414с.

30. Леонтьев, А. А. Основы теории речевой деятельности [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : 1974. – 312 с.

31. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев - М. : Просвещение, 2009. - 214 с.

32. Лизунов, Л. Р. Онтогенез речевой деятельности: [Текст] курс лекций / Л. Р. Лизунова. – ПГГПУ: Пермь, 2013. – 111 с.

33. Лубовский, В. И. Специальная психология [Текст] / В. И. Лубовский. – М.: Академия, 2003. – 657 с.

34. Лурия, А. Р. Язык и сознание.[Текст] / А. Р. Лурия - М. : Изд-во МГУ, 2009.- 319 с.

35. Малофеев, Н. Н. Концепция Специального Федерального образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. - М. : Просвещение, 2013. - 42 с.

36. Нажмитдинова, Б. С. Особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта [Текст] / Б.С. Нажмитдинова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. - 2016. - №2. - С. 46-49.

37. Нодельман, В. И. Особенности разговорной речи умственно отсталых младших школьников [Текст] / В. И. Нодельман // Дефектология. – 2008. – №6. – С. 5-13.

38. Олешков, М. Ю. Основы функциональной лингвистики: дискурсивный аспект [Текст] : учеб. пособие для студентов фак. рус. яз. и лит. / М. Ю. Олешков – Нижний Тагил : НТГСПИ, 2006. - 146 с.

39. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников: [Текст] Учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. - М.: Академия, 2002. - 160 с.
40. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы [Текст] / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 2007. – 730 с.
41. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс] / URL: http://pbprog.ru/documents/documents_element.php?ELEMENT_ID=3247 (Дата обращения 15.10.2017)
42. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс] / URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175316/ (Дата обращения 13.10.2017)
43. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. [Текст] / С. Л. Рубинштейн - СПб. : Питер, 2001. - 720с.
44. Слепович, Е. С. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи. [Текст] / Е. С. Слепович - М. : Изд-во АПН, 2007. – 55с.
45. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) [Текст] / Е. Ф. Соботович. - М. : Классикс стиль, 2003. - 160 с.
46. Соломин, В. П. Образовательные стандарты как инструмент включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство России [Текст] / В. П. Соломин, В. З. Кантор, А. П. Антропов // Территория детства ребенка с особыми образовательными потребностями : материалы XXII Междунар. конф. «Ребенок в современном

мире. Территория детства». - СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. - С. 11-19.

47. Соломин, В. П. Разработка стандарта начального образования детей с ограниченными возможностями: состояние, перспективы и прогнозы [Текст] / В. П. Соломин, В. З. Кантор, А. П. Антропов, В. Н. Вовк // Особый ребенок в поликультурном обществе : материалы XXI Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Детство и массовая культура». - СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. - С. 10-13.

48. Составление адаптированных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : метод. пособие / сост. А. В. Цветкова ; Мин-во образования Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования. – Сыктывкар : КРИРО, 2015. – 86 с.

49. Специальная педагогика [Текст] / под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Академия, 2010. – 400 с.

50. Ушакова, Т. Н. Речь: истоки и принципы развития [Текст] / Т. Н. Ушакова - М.: ПЕР СЭ, 2004. - 256 с.

51. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : [Текст] с изм. и доп. на 2013 г. - М. : Эксмо, 2013. - 208 с.

52. Хабарова, О. Г. Использование современных педагогических технологий как условие эффективного развития связной монологической речи у детей 5–7 лет с общим недоразвитием речи III уровня: [Текст] методическая разработка // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). - М.: Буки-Веди, 2015. - С. 151-160.

53. Шалимов, В. Ф. Клиника интеллектуальных [Текст] / В. Ф. Шалимов - М. : Издательский центр "Академия", 2002. - 112 с.

54. Яковлев, И. П. Ключи к общению: [Текст] Основы теории коммуникации. / И. П. Яковлев – СПб. : Азбука-классика, 2006. – 237 с.

55. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей: [Текст] учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. И. Яшина, М. М.

Алексеева ; под общ. ред. В. И. Яшиной. - 4-е изд., перераб. и доп. - М. :
Издательский центр «Академия», 2013. - 448 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 5

Ожидаемые образовательные результаты усвоения учащимися учебной программы по ручному труду к концу четвёртого года обучения

Умение ориентироваться в задании	Самостоятельное сравнение образца с натуральным объектом, муляжом. Самостоятельное определение назначения изделия. Анализ образца, включающий выделение основных его признаков и свойств. Анализ условий труда, видов труда, материалов и инструментов, необходимых для работы.
Умение планировать ход работы	1. Планирование трудовых действий: - умение с опорой на образец и графические обозначения составлять план работы над изделием; выполнять с опорой на образец и самостоятельно. 2. Определение инструментов:
Умение контролировать свою работу	1. Осуществление контроля действий в ходе работы: - умение проверить правильность изготовленных изделий (по образцу, шаблону, линейке, наложением, визуально); обнаружить ошибку и исправить её. 2. Осуществление заключительного контроля: - умение самостоятельно обнаружить ошибки, установить причины их появления; самостоятельно составить устный отчет о проделанной работе; сделать подробный анализ своего изделия и изделия товарища.
Организационные умения	Подготовка и содержание в порядке рабочего места: - умение правильно подготовить рабочее место к работе; удобно располагать инструменты, приспособления и материалы; содержать рабочее место в порядке. 2. Экономное расходование материалов при разметке. 3. Работа с разделением труда в коллективе. 4. Соблюдение правил гигиены и правил техники безопасности.

<p>Двигательные трудовые умения</p>	<p>1. Экономное расходование трудовых усилий и времени: умение правильно держать инструмент в процессе работы; следить за сохранением правильной рабочей позы.</p> <p>2. Владение инструментами и приспособлениями.</p> <p>3. Обработка разнообразных материалов: умение самостоятельно выполнять обработочные операции различных материалов.</p> <p>4. Сборка изделия: умение выполнять сборочные операции (наносить клей на детали, приклеивать элементы и детали, пришивать и сшивать детали) .</p> <p>5. Разметка материалов: умение самостоятельно определять с помощью линейки высоту, длину и ширину предмета; выполнять разметку изготавливаемых деталей по шаблону, по трафаретам, по линейке, самостоятельно.</p>
-------------------------------------	---

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица 6

Схемы урока ручного труда

1 схема	2 схема	3 схема
1. Организация детского коллектива.	1. Организация детского коллектива.	1. Организация детского коллектива.
2. Организация рабочего места.	2. Повторение познавательных сведений.	2. Сообщение темы урока.
3. Сообщение темы урока.	3. Сообщение темы урока.	3. Организация рабочего места.
4. Сообщение познавательных сведений.	4. Организация рабочего места.	4. Сообщение познавательных сведений. Лабораторная работа.
5. Ориентировка в задании.	5. Упражнения по ознакомлению с правильными приемами работы.	5. Ориентировка в задании.
6. Выполнение изделий по инструкции учителя, чередующейся с показом приемов работы.	6. Ориентировка в задании.	6. Предварительное пооперационное планирование выполнения изделия.
7. Оценка качества выполненного изделия.	7. Выполнение изделия с планированием ближайшей операции.	7. Изготовление изделия по намеченному плану.
8. Подведение итогов работы.	8. Отчет о проделанной работе.	8. Отчет о проделанной работе.
	9. Оценка качества выполненного изделия.	9. Оценка качества выполненного изделия.

Продолжение таблицы 6

	10. Подведение итогов работы.	10. Подведение итогов работы.
--	----------------------------------	----------------------------------

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 7

«Календарно-тематическое планирование по трудовому обучению в 4 классе образовательного учреждения, реализующего адаптированные основные общеобразовательные программы»

№	Кол часов	Тема	Умения и навыки
			1 четверть (8 ч.)
1	1	Виды бумаги и картона, получение и их использование, свойства и цвет	Сравнивать, распознавать объекты, создавать способы решения проблем поискового характера. Учить анализировать предметы из окружающего мира. Формировать умения работать с линейкой и угольником. Закреплять умения работать с ножницами. Воспитывать аккуратность, умение работать в коллективе.
2	1	Обрывная аппликация "Бабочка".	Закреплять знания и умения уч-ся при работе с бумагой способом "обрывания". Развивать умение логично выстраивать свои действия. Способствовать развитию усидчивости. Воспитывать интерес к работе.
3	1	Предметная аппликация: дом	Формировать организационные умения в труде, ориентировки в задании. Учить определять приёмы работы. Развивать воображение, память, наблюдательность.
4	1	Предметная аппликация из бумаги "Розовый слон".	Закрепить знания об аппликации. Развивать умения планировать ход работы. Совершенствовать технику работы с бумагой, клеем. Коррекция мелкой моторики руки. Воспитывать трудолюбие.
5	1	Аппликация – орнамент (коврик).	Учить составлять орнамент из предметов растительного мира. Закрепить знание цветов. Отрабатывать умения вырезать по шаблону. Развивать эстетический вкус, трудолюбие.
6	1	Обрывная аппликация "Чудо-дерево".	Продолжать учить работать в технике "обрывание". Развивать творческие способности, эстетический вкус. Способствовать развитию мотивации к выполнению задания. Воспитывать аккуратность, трудолюбие. Коррекция мелкой моторики руки.
7	1	Сбор природного материала (экскурсия)	Проверить знания, умения, навыки работы с природным материалом. Отрабатывать умения работать с различным материалом. Развивать воображение, внимание, память.

8	1	Аппликация из листьев "Птицы".	Продолжать развивать навыки работы с природным материалом. Учить составлять композицию из листьев. Способствовать развитию воображения. Воспитывать аккуратность, терпение.
			2 четверть
9	1	Композиция «Осенний лес»	Проверить знания, умения, навыки работы с природным материалом. Отрабатывать умения работать с природным материалом. Развивать воображение, внимание.
10	1	Поделки из природного материала (птицы).	Закреплять умение уч-ся изготавливать поделки по собственному выбору. Отрабатывать умения работать с различным материалом. Развивать воображение, память.
11	1	Виды бумаги для изготовления ёлочных украшений. Складная снежинка (вычерчивание и вырезание квадратов)	Учить вырезать детали квадратной формы, работать с линейкой при черчении квадратов, правильно располагать материалы и инструменты на рабочем месте, выполнять правила безопасной работы и санитарно-гигиенические требования. Воспитывать мотивацию к работе.
12	1	Аппликация по образцу "Снеговик".	Закреплять умение вырезать круги из деталей квадратной формы, работать с линейкой, при черчении квадратов. Совершенствовать умение составлять композиции. Воспитывать мотивацию к работе.
13	1	Объёмное ёлочное украшение	Учить вырезать детали, работать с линейкой при черчении квадратов, правильно располагать материалы и инструменты на рабочем месте, выполнять правила безопасной работы и санитарно-гигиенические требования. Воспитывать мотивацию к работе.
14	1	Изготовление новогодней гирлянды из полосок бумаги	Закреплять умение вырезать полоски из деталей квадратной формы, работать с линейкой при черчении квадратов. Совершенствовать умение скреплять элементы гирлянды. Воспитывать мотивацию к работе.
15	1	Что ты знаешь о ткани? Материалы, инструменты и приспособления. Виды ткани, свойства, цвет.	Закреплять знания уч-ся по технике безопасности при работе с ножницами. Развивать умение работать с тканью; воспитывать адекватные представления о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении.
16	1	Коллаж из различных материалов «Новогодние фантазии»	Закреплять знания уч-ся о приёмах работы с бумагой и природным материалом. Совершенствовать навыки самооценки работ. Воспитывать усидчивость и трудолюбие. Поощрять выдумку и фантазию.

			3 четверть
1 7	1	Цветок из ниток	Познакомить с видами ниток и их использованием. Учить выполнять из ниток простейший рисунок. Способствовать развитию интереса к работе. Отрабатывать внимание, усидчивость, воображение. Коррекция мелкой моторики руки.
1 8	1	Рисуем нитками.	Закрепить знания уч-ся о видах ниток и их использовании. Учить выполнять из ниток простейший рисунок. Способствовать развитию интереса к работе. Отрабатывать усидчивость, воображение. Коррекция мелкой моторики руки.
1 9- 2 0	2	Изделия из проволоки. Фигурки птиц, зверей.	Познакомить с новым материалом: проволокой. Уточнить знания уч-ся о применении проволоки и её свойствах. Знакомить с инструментами, расширить словарный запас: кусачки, плоскогубцы. Учить по контуру рисунка сгибать проволоку. Развивать внимание. Коррекция мелкой моторики руки.
2 1	1	Работа с бумагой. Поздравительная открытка «Защитнику Отечества»	Закреплять умения обучающегося вырезать детали по шаблону. Учить составлять композицию. Закреплять умения работать самостоятельно. Способствовать воспитанию аккуратности. Коррекция воображения, внимания.
2 2- 2 3	2	Работа с бумагой. Поздравительная открытка.	Закреплять умения обучающегося вырезать детали по шаблону. Учить составлять композицию. Закреплять умения работать самостоятельно. Способствовать воспитанию аккуратности. Коррекция воображения, внимания.
2 4	1	Лепка. Геометрические тела.	Уточнить знания о свойствах и цвете пластилина, знание уч-ся геометрических тел, учить правильно называть их, правильно лепить предметы из целого куска пластилина. Прививать интерес к работе.
2 5	1	Лепка. Транспорт.	Уточнить знания уч-ся о видах транспорта. Учить выделять общие детали машин, а также особенности каждого вида. Совершенствовать умение работы с пластилином. Коррекция внимания, воображения, памяти.
			4 четверть
2 6	1	Лепка. Чайная посуда.	Совершенствовать навыки работы с пластилином. Формировать у обучающегося представления о связи эстетических и функциональных качеств посуды. Развивать творческое воображение обучающегося. Коррекция мелкой моторики руки.
2 7	1	Лепка моделей овощей и фруктов.	Продолжать учить уч-ся лепить из целого куска пластилина предметы, имеющие разные геометрические

			формы. Воспитывать трудолюбие, интерес к работе.
2 8- 2 9	2	Рисунки пластилином.	Проверить умение выполнять рисунок пластилином, приёмом налёпа. Развивать умение видеть красоту формы предмета. Воспитывать аккуратность, интерес к работе. Коррекция воображения, памяти.
3 0	1	Работа с бумагой. Плоское прямое плетение. "Коврик."	Дать представление о плоском плетении. Учить приёму плетения бумаги. Развивать моторику мелких мышц пальцев. Уметь моделировать. Коррекция памяти.
3 1	1	Аппликация. Узор в полосе (закладка).	Продолжать учить уч-ся делать разметку по шаблону, разрезать по линии. Закрепить знание правила симметрии при составлении узора. Развивать фантазию, воображение. Воспитывать трудолюбие.
3 2- 3 3	2	Виды швов. Составление коллекции швов на бумаге.	Познакомить обучающегося с видами швов: косой обмёточный стежок, вперёд иголку, вперёд иголку с перевивом. Закрепить навык прокладывания стежков. Развивать умение анализировать технологические карты. Моторику пальцев. Воспитывать трудолюбие, аккуратность.
3 4	1	Работа с бумагой. Модель "Светофор".	Повторить знание уч-ся правил дорожного движения, о назначении светофора. Учить самостоятельно делать разметки на деталях прямоугольной формы. Отрабатывать умение вырезать детали круглой формы. Развивать глазомер, аккуратность. Коррекция внимания, памяти.
3 5	1	Работа с бумагой. Модель планера.	Уточнить знания уч-ся о планере, расширить словарный запас: руль высоты, фюзеляж. Учить читать графическое изображение изделия, составлять план работы. Развитие внимания, воображения.

Конспект урока №3

Тема. Предметная аппликация-дом.

Цели: коррекционно-образовательная: способствовать развитию представления о видах жилых помещений в городе и деревне, их различие, о помещениях в жилых домах, познакомить с историей возникновения жилища.

Коррекционно - развивающая : способствовать развитию кругозора, логического мышления, речи, внимания, мышления через работу с иллюстрациями.

Коррекционно - воспитательная : воспитывать чувство любви к дому

Здоровьесберегающая: развивать глазомер, координацию движений, мелкую моторику.

Тип урока: освоение нового материала.

Методы и приёмы обучения: рассказ, беседа.

Формы организации познавательной деятельности: ИКТ, магниты, презентация, иллюстрации.

Термины и понятия : пещера, изба, коттедж, шалаши, землянки,

Ход урока.

I. Приветствие, настрой на работу (учитель читает стихотворение):

*Кто на свете самый главный,
Самый добрый, самый славный?
Кто он? Как его зовут?
Ну, конечно, это - труд*

*Ребята, начинаем наш урок **трудового обучения**.*

Я предлагаю создать друг другу хорошее настроение. Как это сделать?

Давайте улыбнёмся друг другу.

ДЕВИЗ: «Вместе возьмёмся, всего добьёмся»

Желаю вам хорошо поработать, творите красиво и аккуратно.

Совет: «Больше дела, меньше слов»

II. Введение в тему. Мозговой штурм.

а)- Чьи жилища изображены на картинке?

Птицы вьют гнёзда или устраивают их в дуплах, многие животные роют норы, а есть такие искусные мастера, как например бобры, которые выстраивают себе поистине хоромы.

- Как вы думаете, какого жилья здесь не хватает? (Дома для человека).

б) Рассказ учителя. « Что такое дом».

- Что означает слово дом?

Слово дом произошло от латинского слова « домус», что означает жилище. Поэтому чаще всего домом мы называем жилое помещение, квартиру, где ночуем, едим, отдыхаем, куда приходим из школы, с работы.

III. Актуализация знаний и мотивация учебной деятельности .

в) Послушайте стихотворение (Читает девочка)

*Пусть у каждого будет свой дом,
Чтобы знал он в минуту несчастья-
Ждут всегда его в доме родном
Верность близких, и радость, и счастье.
Учитель. -Как же появились первые дома?*

Много тысяч лет назад человек не умел строить дома.

Но природа дома не строит, а как использовать деревья, камни или глину, человек тогда не знал, он волей-неволей стал искать, где бы ему спрятаться.

И нашёл.

Пещера- прекрасное место для жилья, но только древних людей. там было сухо и тепло , каменные стены надёжно защищают от зноя и непогоды

Шалаш - для постройки шалаша брали стволы молодых деревьев.

Землянка- для землянки человек выкапывал яму, обкладывал её камнями , а над ямой сооружал навес из веток. Но жить под землёй было сыро и неудобно. Проходили столетия и тысячелетия. Вместо землянок и шалашей стал строить одноэтажные и многоэтажные дома. Какие у нас в городе построены дома? (Одноэтажные и многоэтажные, коттеджи).

IV.Сообщение темы и целей урока.

Предметная аппликация-дом.

Сопровождение к презентации: Если заглянуть в историю, то слово аппликация пришло к нам из латинского языка, а звучало оно так — «прикладывание».

Сегодня мы узнаем, что такое предметная аппликация. А почему она так называется?

Предметная аппликация представляет собой наклеенные на фон отдельные **предметные** изображения, передающие условный образ окружающих **предметов.**)
(показ аппликаций) -Что для этого нужно?

-Соблюдать последовательность работы.

-Развивать навык работы с клеем, ножницами, бумагой, листочками.

-Сегодня мы с вами побываем строителями, постараемся построить свой дом.

Строить новый дом хотим мы,

Чтобы много лет стоял.

Для него необходимо

Выбрать нужный материал.

-Какой же нам материал понадобится?

Этот материал нам подарила Осень.

Назовите свойства сухих листьев?(Хрупкие, ломкие), поэтому их брать нужно очень осторожно и аккуратно.

V. Физкультминутка.

-Выполним упражнение

« Пожелание вашему дому»

-Предлагаю немного отдохнуть:

Руки над головой, пальцы соединены-

Это крыша идеального дома

Руки скреплены на груди-

много света в доме

Глаза в верх- и руки вверх

мир дому

Глаза вниз – (Руки вниз)

покой дому

Глаза вправо - добро дому

Глаза влево – любовь к дому.

VI. а) Повторение техники безопасности при работе с ножницами.

-не отвлекаться от работы.

-во время резания находиться на своём месте.

-оставлять ножницы на столе закрытыми.

-ножницы кладите кольцами к себе.

-передавать кольцами вперёд.

б)Повторение техники безопасности при работе с клеем:

- работать нужно на подкладном листе или клеёнке;

- клей брать небольшими порциями;

-излишки клея вытирать тряпочкой;

- в случае попадания клея в глаза необходимо промыть их водой.
Учитель.
Из опавших листьев можно сделать прекрасные аппликации.
VII. Работа по плану:
-Отберём подходящие листья для поделки.
-Какую деталь будем крепить первой?
-Что сначала мы должны построить : Стены, крышу, окна и двери.
-Тропинку к дому.
VIII. Физкультминутка для пальчиков .
Дом стоит с трубой и крышей,
На балкон гулять я вышел.
(Ладони направлены под углом,
кончики пальцев соприкасаются;
средний палец правой руки поднят вверх,
кончики мизинцев касаются друг друга,
выполняя прямую линию (труба, балкон).повторить 3 раза.
IX. Самостоятельная работа. (включая музыку)
X. Закрепление.
Как называют жильё разных народов?
Жильё в городе?
Жильё в сельской местности?
XI. Рефлексия .
Подведём итоги нашей работы.
Сегодня я узнал...
Было интересно ...
Было трудно...
Оцените свою работу
Учитель. С каким настроением вы уходите с урока?
Я подарю вам смайлики, чтобы у вас всегда было хорошее настроение.